

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт специального образования

Кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза

**Формирование навыков программирования связного высказывания
у младших школьников с дизартрией на уроках ручного труда**

Выпускная квалификационная работа
44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
Профиль «Логопедия»

Квалификационная работа
допущена к защите
Зав. кафедрой логопедии и
клиники дизонтогенеза
к.п.н., профессор
И. А. Филатова

дата

подпись

Исполнитель:
Мухорина Александра
Артуровна
обучающийся БЛ-41 группы
очного отделения

подпись

Научный руководитель:
Филатова Ирина
Александровна
к.п.н., профессор,
зав. кафедрой логопедии и
клиники дизонтогенеза

подпись

Екатеринбург 2018

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ НАУЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ТЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	6
1.1. Изучение формирования связного высказывания в онтогенезе.....	6
1.2. Психолого-педагогическая характеристика детей с дизартрией	10
1.3. Характеристика формирования связного высказывания у младших школьников с дизартрией.....	12
Выводы по 1 главе.....	18
ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ СВЯЗНОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ НА УРОКАХ РУЧНОГО ТРУДА.....	20
2.1. Цель, задачи, методики и организация эмпирического изучения связного высказывания у младших школьников	20
2.2. Результаты логопедического обследования младших школьников и их анализ.....	22
2.3. Анализ результатов обследования навыков программирования связного высказывания у младших школьников с дизартрией.....	32
Выводы по 2 главе.....	37
ГЛАВА 3. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ СВЯЗНОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ НА УРОКАХ РУЧНОГО ТРУДА	39
3.1. Принципы и направления логопедической работы по формированию связного высказывания у младших школьников с дизартрией на уроках ручного труда.....	39
3.2. Содержание работы по формированию связного высказывания у младших школьников с дизартрией на уроках ручного труда.....	44
3.3. Результаты обучающего эксперимента и их анализ.....	53
Выводы по 3 главе.....	56

ЗАКЛЮЧЕНИЕ	57
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ	59

ВВЕДЕНИЕ

На сегодняшний день, одним из самых распространенных речевых нарушений у детей является дизартрия. Симптомы дизартрии, такие как расстройство голосообразования и артикуляции звуков, изменение интонации, темпа и ритма речи, проявляются в разной степени и в разных вариациях и имеют стойкий характер. Одной из основных особенностей дизартрии является нарушение устной речи, проявляющееся, в том числе, в недоразвитии всех видов связной речи.

Развитие связной речи играет важную роль в успешном освоении детьми школьной образовательной программы.

Формирование связной речи у детей младшего школьного возраста и факторы ее развития изучались Н. Г. Смольниковой, Т. А. Ладыженской, А. А. Хохловой, С. А. Овсянниковой, Д. Г. Померанцевой, Е. Д. Жариковой, М. Е. Львовой, В. П. Глуховым, Л. В. Мещеряковой и др.

По данным таких исследователей, как Е. М. Мастюкова, М. Б. Эйдинова, Н. М. Трубникова, Б. Н. Алмазов и др. в настоящее время количество детей с дизартрией увеличивается, что обуславливает **актуальность** выбранной темы исследования. Дети с нарушениями звукопроизношения, как правило, испытывают затруднения в социализации. Соответственно, возникает необходимость предупреждения и преодоления у данной категории детей школьной дезадаптации.

Главной проблемой в развитии связной речи у младших школьников с дизартрией на уроках ручного труда, является трудность в выборе методов и подходов к формированию связного высказывания с подключением работы мелкой моторики рук.

Решение этой проблемы обусловило **цель исследования** – определение содержания логопедической работы по формированию связного высказывания у младших школьников с дизартрией на уроках ручного труда.

Объект исследования – нарушения программирования связного высказывания у младших школьников с дизартрией.

Предмет исследования – логопедическая работа по преодолению нарушений программирования связного высказывания у младших школьников с дизартрией на уроках ручного труда.

Задачи исследования:

1. Изучить научно - методическую литературу по теме исследования.
2. Подобрать методики логопедического обследования детей с дизартрией.
3. Определить направления содержания логопедической работы по формированию связного высказывания у младших школьников с дизартрией на уроках ручного труда.
4. Разработать и апробировать систему работы по формированию связного высказывания у младших школьников с дизартрией на уроках ручного труда.

Методы исследования. При написании выпускной квалификационной работы использовались теоретические методы научного исследования, такие как анализ и обобщение данных, и практические методы: наблюдение, констатирующий, обучающий и контрольный эксперименты. Методологической основой для исследования послужили научные труды известных педагогов и психологов.

Структура ВКР. Выпускная квалификационная работа состоит из введения, трёх глав, заключения, списка литературы и приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ НАУЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ТЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

1.1. Изучение формирования связного высказывания в онтогенезе

Изучением связной речи и особенностями ее развития занимались всесторонне. Так психологический аспект связной речи был описан С. Л. Рубинштейном, Л. С. Выготским, Д. Б. Элькониным и др., логопедический изучался В. П. Глуховым, Т. А. Ткаченко, Т. Б. Филичевой, А. В. Ястребовой, В. К. Воробьевой и др., психолингвистической основой связного высказывания занимались Т. В. Ахутина, А. А. Леонтьев и др.

Связная речь – это отрезок речи, состоящий из последовательных, развернутых, логически связанных друг с другом мыслей, отличающийся своей протяженностью и разделенный на условно законченные самостоятельные части [20, 31].

Связная речь включает в себя монологическую и диалогическую виды речевой деятельности.

Л. С. Цветкова и др. говорят о том, что первой в онтогенезе формой речи является диалогическая. Она возникает при беседе двух или нескольких лиц и состоит в обмене высказываниями. Диалогическую речь от монологической отличает воздействие собеседников друг на друга с помощью эмоций, мимики, интонации, жестов [11].

Монологическая речь состоит, напротив, из связной речи одного говорящего, обращенной к одному или нескольким слушателям.

По утверждениям А. Г. Зикеева, А. Р. Лурия и др. монологической речи свойственны односторонность и логичность изложения, его развернутость и ориентация на слушателя. Особенностью монолога также является его заранее спланированное содержание [10].

Согласно речевому онтогенезу, сначала у ребенка зарождается ситуативная речь, а затем контекстная.

А. Н. Леонтьевым было установлено четыре этапа в становлении речи детей:

- 1-й – подготовительный – до одного года;
- 2-й – пред дошкольный этап первоначального овладения языком – до 3 лет;
- 3-й – дошкольный – до 7 лет;
- 4-й – школьный – до 17 лет [40].

Рассмотрим подробнее эти этапы.

Первый этап – подготовительный.

С рождения у ребенка формируется основа для будущей связной речи, это происходит в процессе его эмоционального общения с родителями. На основе постепенного нарастания понимания речи взрослых, начинает свое развитие активная речь детей [42].

С первых дней жизни младенец издает крик и плач, что способствует развитию всех составляющих речевого аппарата: голоса, дыхания и артикуляции. К 2 месяцам у него появляется гуление и к началу 3 месяца – лепет.

В 6 мес. ребенок способен произнести отдельные слоги, повторяя за взрослым, уловить его темпо-ритмическую и интонационную сторону речи.

В возрасте 7 месяцев дети начинают воспринимать и связывать конкретные звукоподражания с тем или иным действием или предметом, а чуть позже, учатся повторять их за взрослыми. Так к 12 месяцам появляются первые слова [40].

С самого начала подготовительного периода дети начинают пользоваться диалогической формой речи.

В связи с этим, Т. В. Базжина выделила два типа диалогов:

1) Когда инициатором общения является ребенок. Он доносит до родителей свои желания и эмоции с помощью жестово-мимических комплексов или звукоподражаний. Взрослый уточняет эти желания соответствующими предметными действиями, сопровождая их вопросом или высказыванием.

2) Когда инициатором общения является взрослый. Он задает вопросы, а ребенок отвечает соответствующими предметными действиями, которые могут сопровождаться лепетом или звукоподражанием.

Данные типы диалогов называются эмоционально-предметными, поскольку общение ребенка и взрослого происходит посредством эмоционального контакта с привлечением и называнием предметных действий, что очень важно для языкового развития детей [2].

Второй этап – пред дошкольный.

Этап возникновения у ребенка активной речи начинается с появления первых слов. Сначала одно и то же слово может обозначать несколько характеристик (просьба, предмет и т.п.), которые зависят от конкретных ситуаций, то есть слово здесь имеет обобщенно-смысловой характер.

К полутора годам дети начинают понимать словесные объяснения и инструкции взрослых, слово для них приобретает обобщенный характер [40].

К двум годам формируется элементарная фразовая речь, состоящая из 2-3 слов, выражающих требования. В. П. Глухов отмечает, что элементарная фразовая речь должна быть сформирована к 2,5 годам. Если этого не происходит, речевое развитие ребенка начинает отставать от нормы [10].

В 2 года дети умеют, в большинстве случаев, правильно употреблять формы единственного и множественного числа имен существительных, а также времена и лица глаголов.

Третий этап – дошкольный.

На протяжении всего дошкольного этапа у детей формируется фонематическое восприятие, они могут контролировать на слух свое произношение и исправлять его, если это возможно.

В этот период стремительно увеличивается активный словарь, достигающий к 6 годам около 4000 слов. Ребенок начинает лучше понимать значения многих слов, но иногда все еще путает их. Таким образом, у ребенка формируется чувство языка, возрастает способность к словотворчеству.

С 3 лет начинает активно развиваться и грамматический строй речи. Содержание речи, в целом, усложняется, объем увеличивается. На замену фразе приходит простое распространенное предложение из 5-6 слов с использованием падежных форм существительных единственного и множественного числа, прилагательных и союзов. Так ребенок постепенно овладевает связной речью.

А. Н. Гвоздев считает, что к 3 годам формируются все основные грамматические категории.

В 4-5 лет дети начинают пользоваться сложносочиненными и сложноподчиненными предложениями, они способны составить небольшой рассказ [40].

К 5-6 годам фонематическая сторона речи полностью сформирована, что позволяет ребенку усвоить морфологический, грамматический и синтаксический строй родного языка. Эти факторы позволяют детям овладеть монологической речью. В 6 лет они самостоятельно могут составить пересказ текста, состоящего из 50 предложений [10].

И. Б. Слита, Л. Р. Голубева и др. доказали, что с появлением в возрасте 5 лет внутренней речи, которая несет в себе функции планирования, представляется возможным овладение детьми монологической речью.

Ребенок выстраивает свой рассказ, адресованный взрослому, в виде монолога о том, что с ним сегодня происходило [33].

Таким образом, к концу дошкольного периода дети имеют большой словарный запас, свободно владеют диалогической и монологической речью, владеют навыками составления сложных предложений, усваивают основные грамматические категории.

Что касается связной речи, дети в этом возрасте могут пересказать небольшой текст, рассказать стихотворение, составить рассказ по одной картине или по серии сюжетных картинок, рассказать о каком-то событии, рассуждать, спорить, убеждать.

Четвертый этап – школьный.

Главным фактором развития речи на данном этапе является ее осознанное усвоение. Дети овладевают анализом звукослогового состава слов, усваивают грамматические и орфографические правила, учатся распространять предложения, совершенствуют навыки словообразования и словоизменения.

Ведущая роль в школьном периоде отводится письменной речи, которая позволяет перейти к сознательному использованию всех языковых средств [40].

1.2. Психолого-педагогическая характеристика детей с дизартрией

Психолого-педагогические особенности детей с дизартрией проявляются в большей степени в качестве мышления, памяти, восприятия и внимания.

Нарушения функций речевого аппарата отрицательно влияют на познавательную деятельность детей с дизартрией, это связано с тем, что нарушения речи ограничивают общение таких детей со здоровыми людьми.

Дети с дизартрией, как правило, имеют сочетанные нарушения речевого и двигательного аппаратов, что ведет к задержке в развитии общей и мелкой моторики, а также к несовершенству игровой деятельности, которая, в свою очередь, необходима для формирования пространственных представлений, мыслительных операций и восприятия [1, 4].

Речь – это один из способов общения человека, состоящий из процесса говорения и его результата. Речевая деятельность осуществляется с помощью работы головного мозга совместно с анализаторной системой, включающей в

себя двигательный, кинестетический, зрительный и слуховой анализаторы. Для того чтобы правильно произнести звук, ребенку необходимо соотнести речевые движения с ощущениями. Это возможно при слаженной работе артикуляционной, фонационной и дыхательной функций. Для усвоения значения слова, необходимо создать у ребенка единый образ предмета, что возможно только при нормальном функционировании трех главных анализаторов: осязательного, зрительного и слухового [1].

В онтогенезе одновременно с развитием моторной сферы ребенок овладевает звуковой системой языка. Однако у детей с дизартрией наблюдается ограниченный объем движений, частичные отклонения праксиса и гнозиса, поэтому овладение ими звукопроизносительными навыками запаздывает по сравнению с нормой [5].

У таких детей недостаточно сформированы высшие психические функции, которые, как известно, тесно связаны с речевой деятельностью. Чаще всего нарушенными оказываются следующие функции: внимание, память, мышление, восприятие, общая, мелкая и артикуляционная моторика. Патологическая речь влияет на несформированность интеллектуальной, волевой и сенсорной сфер в целом. У детей с дизартрией снижены вербальные виды запоминания, иногда страдает моторная или двигательная память, а также продуктивность запоминания. При этом относительно сохранна смысловая и логическая память. Отмечается неустойчивость внимания [6, 7].

Речь и мышление тесно друг с другом взаимосвязаны, соответственно дети с речевыми нарушениями имеют несколько недоразвитое для их возрастной нормы словесно-логическое мышление. Дети с дизартрией затрудняются в выполнении заданий на установление причинно-следственных связей, на обобщение предметов по классам, неверно устанавливают последовательность сюжетных картинок, плохо ориентируются в пространстве и времени и т.п. Их суждения зачастую не несут логического смысла и односложны по своей структуре. Трудности в

овладении словарем и грамматикой русского языка, особенности восприятия обращенной речи, а также замедленное речевое развитие затрудняют речевые контакты ребенка с окружающими, делая невозможным полноценное общение [1, 8].

Ближе к 6 годам большинство детей с дизартрией способны составить рассказ по сюжетным картинкам, пересказать небольшой текст. То есть они могут пользоваться связной речью, но она еще недостаточно сформирована. Детям с дизартрией сложно определить смысла рассказа, восстановить последовательность событий и оречевить его. Поэтому творческий пересказ этим детям дается с большим трудом. Чаще всего им дают задание по пересказу знакомого текста [5, 14].

Т. Б. Филичева отмечает, что в устном речевом общении дети-дизартрики не произносят трудные для них слова и фразы. Но при создании ситуации, требующей употребления сложных для ребенка слов, можно отчетливо увидеть пробелы в его речевом развитии. Очень редко дети сами идут на контакт, не задают взрослым вопросы, играют без оречевления ситуации. Они зачастую не понимают словесные инструкции с первого раза, с трудом переключаются с одного задания на другое [24, 41].

Особенность детей с дизартрией заключается еще и в том, что они не любят самостоятельно шнуровать ботинки, застегивать пуговицы и т.п., неохотно рисуют, неправильно держат ручку, не могут пользоваться ножницами, не выполняют физические упражнения и не танцуют [22].

1.3. Характеристика формирования связного высказывания у младших школьников с дизартрией

Чтобы говорить об особенностях формирования связной речи детей с дизартрией, необходимо объяснить механизм нарушения речи при дизартрии.

А. Р. Лурия утверждает, что речевой механизм состоит из нескольких

звеньев, которые, так или иначе, влияют на характер речевой деятельности.

Первое звено речевой системы включает в себя слуховой, зрительный и осязательный анализаторы. Они воспринимают исходную информацию. Сюда же можно отнести и кинестетические ощущения, т.к. они сообщают о положении всего тела и, в частности, органов артикуляции. При недостаточности речевых кинестезии нарушается развитие речи.

Второе звено состоит из корковых систем, осуществляющих переработку и хранение информации, формирующих программу ответного действия и перевод исходной мысли в развернутое речевое высказывание.

Третье звено отвечает за передачу речевых сообщений. При его поражении нарушается иннервация речевой мускулатуры, т.е. страдает непосредственно сам двигательный механизм речи.

Нормальная речевая деятельность возможна только при слаженной работе всех этих звеньев, соответственно при распаде составляющих хотя бы одного звена, онтогенез речи нарушается [23, 25].

При дизартрии в результате поражения речедвигательного аппарата затрудняется артикулирование звуков. Возникают недостатки произношения разной степени тяжести. Эти неблагоприятные факторы не позволяют ребенку уточнить услышанный звук и правильно воспринять его. Нарушенное взаимодействие между речедвигательным и слуховым анализаторами влечет за собой недостаточное усвоение детьми звукового состава слов, что в свою очередь не позволяет продуктивно формировать словарный запас, грамматический строй речи, а также не дает полноценно овладеть чтением и письмом.

Развитие речи при дизартрии на каждом этапе значительно запаздывает по сравнению с нормой, поскольку страдают все речевые компоненты.

В большинстве случаев дизартрия входит в структуру общего недоразвития речи. В школьном возрасте сравнительно редко встречаются ученики с 1 уровнем речевого развития. Чаще всего, к 7-8 годам дети достигают второго уровня общего недоразвития речи. Поэтому, для

характеристики связного высказывания младших школьников с дизартрией, целесообразно рассмотреть особенности речи детей при общем речевом недоразвитии 2-3 уровня [29].

На 2 уровне ОНР при дизартрии средней тяжести, речь ребенка представляет собой постоянные, но фонетически и грамматически искаженные фразы. Словарь становится более разнообразным, чем на предыдущем этапе недоразвития речи, он включает в себя слова, обозначающие действия, предметы, качества предметов. Дети приобретают навык использования личных местоимений, иногда пользуются простыми союзами и предлогами. Они могут рассказать о себе, о своем ближайшем окружении, о некоторых знакомых событиях с помощью более или менее развернутых фраз, смысл которых можно понять даже вне наглядной ситуации.

Тем не менее, нужно отметить, что ребята по-прежнему не знают многие общеупотребительные слова, неправильно произносят большинство звуков, у них нарушена структура слова, встречается много аграмматизмов.

Имена существительные и глаголы используются в речи детей данной категории чаще всего в начальной форме – в именительном падеже и в инфинитиве соответственно, но они не всегда согласовывают глаголы с существительными в числе и роде. Отмечается также использование глаголов в форме настоящего времени третьего лица единственного и множественного числа.

Существительные в косвенных падежах употребляются крайне редко, носят случайный характер, и, как правило, бывают аграмматичны в составе фразы.

При употреблении глаголов нередко можно встретить замену формы настоящего времени на прошедшее, единственного числа на множественное и наоборот. Смешиваются и глаголы прошедшего времени мужского и женского рода.

Имена прилагательные дети используют еще не так часто, причем

употребление их в составе словосочетания не согласованно с другим словом, аграмматично.

Говоря о применении служебных частей речи в предложении, можно отметить, что предлоги, союзы и частицы используются редко, чаще всего вообще опускаются.

Несформированность звукопроизношения на данном этапе затрудняет овладение словарным запасом и грамматическим строем. Так дети все еще смешивают значения слов, близких по звучанию.

На основе вышеперечисленного, можно сказать о том, что наибольшее затруднение у учеников со 2 уровнем речевого развития вызывает освоение чтения и письма, которое невозможно без специального обучения [29].

Таким образом, 2 уровень ОНР детей к школьному возрасту характеризуется следующим:

1. Происходит расширение активного и пассивного словаря за счет использования существительных, глаголов, прилагательных и наречий.

2. Дети делают попытки к изменению имен существительных и прилагательные по родам, числам и падежам, а глаголов еще и по временам, что ведет к обогащению речи.

3. У детей наблюдается фразовая речь.

4. Улучшается понимание речи в целом, а также некоторых простых грамматических форм.

5. Произношение звуков и слов сильно нарушено. Фонематическое восприятие не развито. Наблюдается неготовность учащихся к овладению звуковым анализом и синтезом.

Дети, находящиеся на данном этапе речевого развития, составляют основной процент учащихся младших классов коррекционной речевой школы.

Третий уровень ОНР характеризуется тем, что обиходная речь детей оказывается более развернутой, имеются отдельные негрубые пробелы в

фонетическом, лексическом и грамматическом строе речи. Отчетливо прослеживаются недостатки чтения и письма.

В устной речи детей можно наблюдать неточное употребление некоторых слов, отдельные аграмматичные фразы. Уровень фонетических недостатков снижается, по сравнению с детьми, находящимися на втором уровне речевого развития.

Учащиеся на данном этапе могут составлять только простые предложения. Составление сложных предложений вызывает большие затруднения, они не могут рассказать правильную последовательность действий в составе одного большого предложения [29, 32].

Дети все еще путают разные виды отношений: пространственные, временные и т. д. Вследствие этого, в самостоятельных высказываниях часто отсутствует причинно-следственная связь между предложениями.

Имена существительные и глаголы по-прежнему составляют наибольшую часть словаря. Частым становится употребление преимущественно качественных прилагательных, обозначающих свойства или признаки предметов. Относительные и притяжательные прилагательные используются только для выражения хорошо знакомых отношений (папина кружка, мамин халат).

Активным на этой ступени является и употребление местоимений различных разрядов. Учащиеся также часто, хоть и не безошибочно, пользуются простыми предлогами, в особенности пространственными. Один и тот же предлог при выражении различных отношений может опускаться или заменяться, что говорит о неполноценном понимании значений предлогов [29].

Неумение детей пользоваться способами словообразования приводит к невозможности словоизменения, поэтому подобрать однокоренные слова не представляется возможным для них.

Все это говорит о том, что фонетический и морфологический состав слов еще недостаточно подмечаются. Поэтому упражнения на подбор

однокоренных слов на уроках русского языка дети с 3 уровнем общего недоразвития речи выполняют с трудом. Способы образования таких слов однообразны, они сводятся к стереотипным изменениям в роде или числе.

На данном этапе речевого развития дети полноценно пользуются слоговой структурой слов, но иногда отмечаются перестановки звуков, слогов и слов.

Исходя из вышеизложенного, третий уровень общего недоразвития речи можно охарактеризовать следующим образом:

1. Речь в целом развернута, но наблюдается незнание некоторых общеупотребительных слов. В активном словаре преобладают имена существительные, прилагательные и глаголы. Редко употребляются наречия. В использовании предлогов и союзов наблюдаются ошибки.

2. Грамматический строй еще недостаточно развит. Встречаются ошибки в употреблении падежных окончаний, в смешении временных и видовых форм глаголов, ошибки в согласовании и управлении. Способы словообразования для детей малодоступны.

3. В речи используются преимущественно простые предложения. Составление сложных предложений вызывает большие затруднения.

4. У детей еще присутствуют недостатки произношения звуков и нарушения звукослоговой структуры слова, что влечет за собой трудности в овладении звуковым анализом и синтезом.

5. Встречается смешение смысловых значений слов, близких по звучанию. Наблюдается начальное овладение многими грамматическими формами. В чтении и письме возникает много ошибок специфического характера, зависящих от структуры дефекта.

Совокупность недоразвития отдельных компонентов лексической, фонетической и грамматической сторон речи ставит ребенка в очень затруднительное положение при обучении в школе. Учебный материал воспринимается слабо, степень его усвоения очень низкая. Правила

грамматики в этих условиях усваиваются плохо. В дальнейшем общее недоразвитие речи начинает сказываться на усвоении математики и других школьных предметов [29, 32].

Выводы по 1 главе

На основе теоретического анализа научной литературы по теме исследования можно сделать вывод, что все дети и с нормой, и с речевой патологией рождаются с готовыми к функционированию органами артикуляции. Однако проходит длительный подготовительный период, прежде чем они смогут произносить членораздельные звуки речи.

Согласно концепции А. Н. Леонтьева, становление речи делится на 4 этапа: подготовительный – до одного года, пред дошкольный – до 3 лет, дошкольный – до 7 лет, школьный – до 17 лет.

Таким образом, становление всех сторон речи в норме формируется примерно к 17 годам.

Развитие речи при дизартрии на каждом этапе значительно запаздывает по сравнению с нормой, поскольку страдают все речевые компоненты.

Нарушения функций речевого аппарата отрицательно влияют как на звукопроизношение, так и на познавательную деятельность. Дети с дизартрией, как правило, имеют сочетанные нарушения речевого и двигательного аппаратов, что ведет к задержке в формировании пространственных представлений, мыслительных операций и восприятия.

У таких детей отмечается неустойчивость внимания, страдает смысловая, логическая память и словесно-логическое мышление. Трудности в овладении словарем и грамматикой русского языка, особенности восприятия обращенной речи, а также замедленное речевое развитие затрудняют речевые контакты ребенка с окружающими, делая невозможным полноценное общение.

Затруднения в артикуляции звуков при дизартрии не позволяют ребенку уточнить услышанный звук и правильно воспринять его.

Нарушенное взаимодействие между речедвигательным и слуховым

анализаторами влечет за собой недостаточное усвоение детьми звукового состава слов, что в свою очередь не позволяет продуктивно формировать словарный запас, грамматический строй речи, а также не дает полноценно овладеть чтением и письмом.

Совокупность недоразвития отдельных компонентов лексической, фонетической и грамматической сторон речи ставит ребенка с дизартрией в трудное по сравнению с нормально развивающимися детьми положение при обучении в школе. Учебный материал плохо осваивается и усваивается. Грамматические правила в этих условиях запоминаются плохо. В дальнейшем общее недоразвитие речи у детей с дизартрией начинает проявляться в неполноценном усвоении математики и других школьных предметов.

Таким образом, теоретическое исследование проблемы формирования связного высказывания у детей с дизартрией позволило изучить основные понятия темы, онтогенез становления связной речи у детей в норме, выявить психолого-педагогические особенности детей с дизартрией, а также рассмотреть особенности формирования связного высказывания у младших школьников с дизартрией.

ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ СВЯЗНОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ

2.1. Цель, задачи, методики и организация эмпирического изучения связного высказывания у младших школьников

С целью изучения особенностей развития фонетических и фонематических процессов, мелкой моторики и навыков программирования связного высказывания у младших школьников с дизартрией был проведен констатирующий эксперимент, который проходил на базе Государственного казенного общеобразовательного учреждения Свердловской области «Екатеринбургская школа-интернат № 6, реализующая адаптивные основные общеобразовательные программы» г. Екатеринбурга. Обследование проводилось с 15 января по 2 февраля 2018 года.

К исследованию были привлечены обучающиеся 2-Е класса в возрасте от 8 до 9 лет в количестве 10 человек. При комплектации экспериментальной выборки, учитывалась схожесть клинической картины речевого нарушения: все дети имеют заключение Общее недоразвитие речи 3 уровня, обусловленное дизартрией. Отбор проводился на основании изучения психолого-педагогической документации, речевых карт и рекомендаций логопеда.

В соответствии с целью были поставлены следующие *задачи*:

1) Проведение обследования младших школьников 8-9 лет с дизартрией для выявления у них нарушений фонетических и фонематических процессов, мелкой моторики и навыков программирования связного высказывания;

2) Проведение качественного и количественного анализа результатов констатирующего эксперимента.

При проведении исследования применялась методика Н. М. Трубниковой «Логопедические технологии обследования речи», с целью

всестороннего логопедического обследования ребенка [39]. Также применялась методика Р. И. Лалаевой «Методики психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей», для исследования состояния монологической и диалогической речи младших школьников [19].

Логопедическое обследование начиналось с изучения психолого-медико-педагогической документации, имеющейся на обследуемых детей, со сбора сведений о них от логопеда и классного руководителя.

Исследования документации показали, что у некоторых детей отмечалось запаздывание начала развития речи. Все дети имели нормальный физический слух и сохранный интеллект. У всех детей строение артикуляционного аппарата в пределах нормы.

Логопедическое обследование проводилось с использованием методики Н. М. Трубниковой, представленной в Приложении 1, с добавлением наглядности, подготовленной экспериментатором заранее по следующим направлениям:

1. обследование звукопроизношения;
2. обследование слоговой структуры слова;
3. обследование состояния функций фонематического слуха;
4. обследование звукового анализа;
5. обследование лексического строя речи;
6. обследование грамматического строя речи;
7. обследование мелкой моторики.

Результаты оценивались количественно и качественно. Для количественной оценки была разработана трехбалльная система оценивания.

Обследование проводилось в первой половине дня в отдельном помещении, индивидуально с каждым ребенком. При диагностировании соблюдались требования: доступность, четкость инструкций; доступный темп предъявления заданий; единообразие условий проведения эксперимента для всех детей; соответствие заданий целям исследования.

В ходе логопедического исследования на каждого обследуемого ребенка составлялась речевая карта, в которую записывались все полученные данные в определенной последовательности.

2.2. Результаты логопедического обследования младших школьников и их анализ

В результате проведения логопедического обследования были получены следующие результаты.

1. Обследование звукопроизношения.

Обследование звукопроизношения проводилось с помощью пособия О. Б. Иншаковой «Альбом для логопеда», в котором представлен иллюстрированный материал для обследования звуков речи [17]. Материал предъявлялся ребенку в виде акустического раздражителя (воспроизведение по слуху) и в виде оптического раздражителя (картинка). Результаты исследования оценивались количественно по трехбалльной системе:

3 балла – звукопроизношение в норме;

2 балла – нарушено произношение 1-2 звуков;

1 балл – нарушено произношение 3 и более звуков.

Полученные результаты отражены в таблице 1 Приложения 2, где знаком «+» отмечается отсутствие отклонений, т. е. положительный результат обследования, а характер выявленных отклонений записывается в соответствующую ячейку.

На основании обследования можно сделать вывод, что наименее сохраняемая фонетическая группа у обследуемых детей – соноры, поскольку 100 % детей имеют искаженное звукопроизношение сонорных звуков, преимущественно [р], [р'], [л], [л'], звукопроизношение других соноров в норме. Фонетическая группа свистящих звуков сохранна у 90 % детей. У 10 % детей наблюдается искажение звуков, вследствие наличия межзубного

сигматизма. Фонетическая группа шипящих сохранна на 60 %. У всех этих детей наблюдается замена звуков.

У 50 % детей наблюдается мономорфное нарушение произношения сонорных звуков. У 50 % детей выявилось полиморфное нарушение звукопроизношения: 10 % детей – нарушение свистящих и соноров, 40 % – нарушение шипящих и соноров.

Соотношение полиморфных и мономорфных нарушений звукопроизношения у обследуемых детей представлены на рисунке 1.

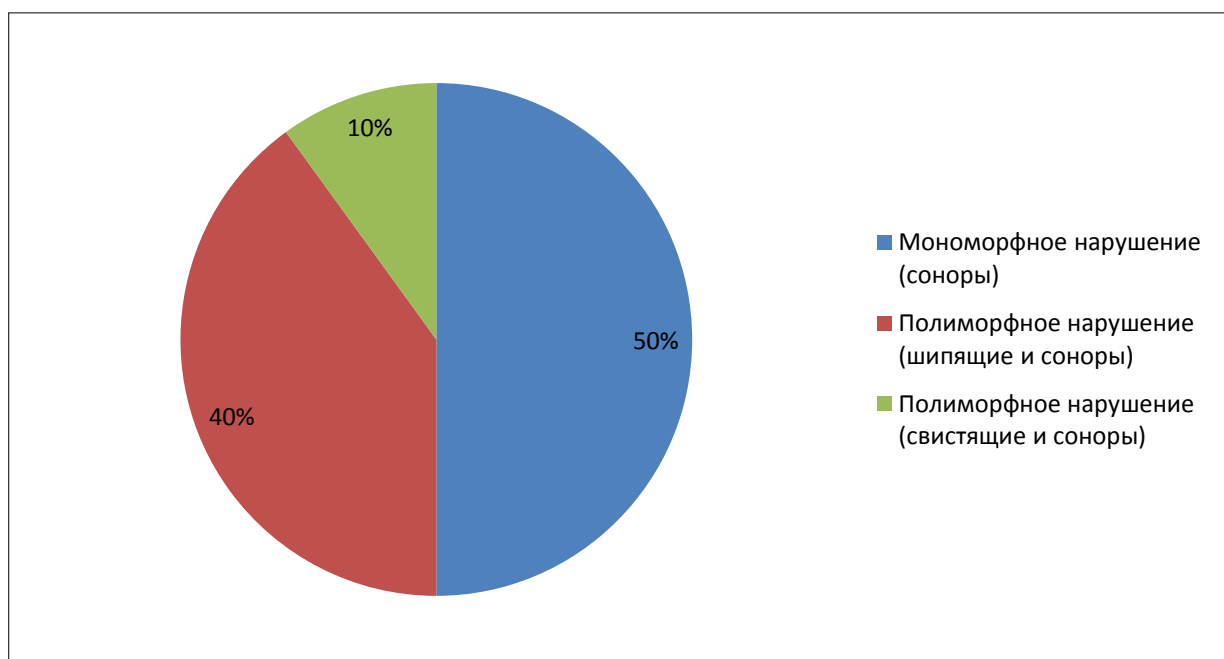


Рис. 1. Соотношение мономорфных и полиморфных нарушений у обследуемой группы детей

У 100 % детей наблюдается антропофонический дефект (искажение звуков), у 50 % из них присутствует и фонологический дефект (замена звуков).

Таким образом, у 100 % обследуемых детей с дизартрией наблюдается нарушение звукопроизношения. Наибольшие трудности дети испытывают в овладении сонорными звуками [л], [л'], [р], [р']. Но так же наблюдаются и нарушения свистящих и шипящих звуков по типу замены звука.

2. Обследование слоговой структуры слова.

Обследование слоговой структуры слова проводилось с помощью пособия О. Б. Иншаковой «Альбом для логопеда», в котором представлен иллюстрированный материал для обследования речи [17]. Материал предъявлялся ребенку в виде акустического раздражителя (воспроизведение по слуху) и в виде оптического раздражителя (картинка). Результаты исследования оценивались количественно по трехбалльной системе:

3 балла – слоговая структура в норме;

2 балла – отмечаются нарушения 1-2 видов слоговых структур;

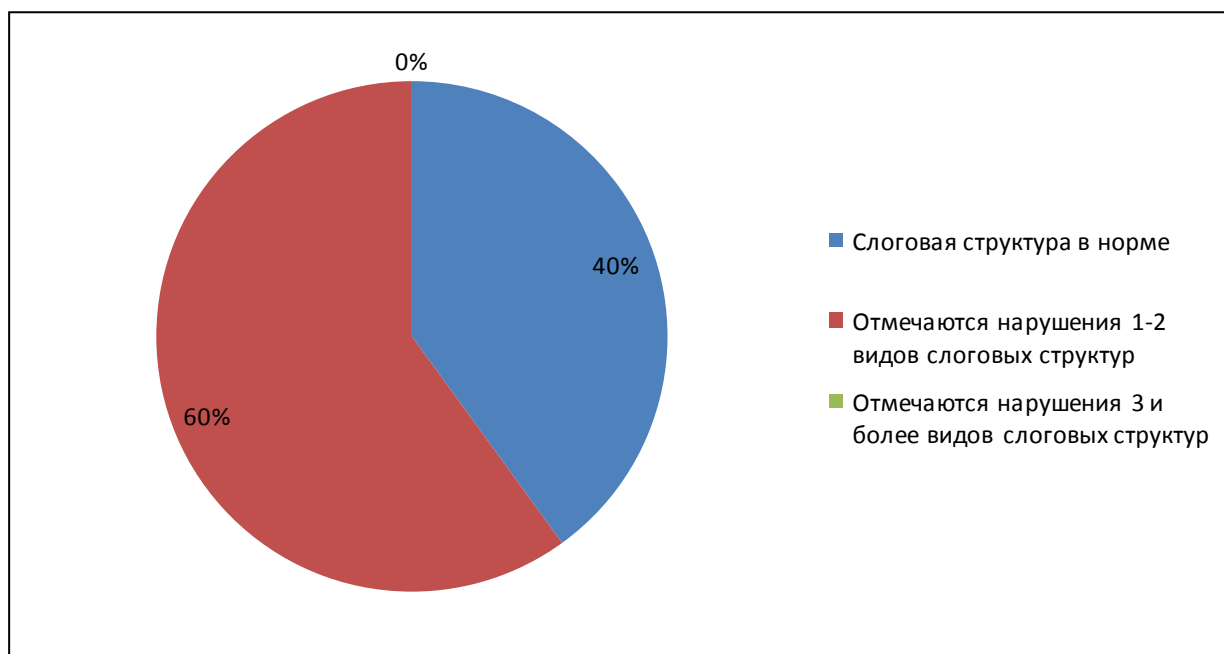
1 балл – отмечаются нарушения 3 и более видов слоговых структур.

Полученные результаты отражены в таблице 2 Приложения 2, где знаком «+» отмечается отсутствие отклонений, т. е. положительный результат обследования, а характер выявленных отклонений записывается в соответствующую ячейку.

Проведенное обследование показало, что наименее сохранный вид слоговой структуры – трехсложные слова со стечением согласных. У 60 % детей возникают трудности в воспроизведении таких слов как «тракторист» и «термометр». Воспроизведение двусложных слов оказалось затруднительным для 30 % обследуемых детей. Из них не справились с произнесением слов со стечением согласных в начале и середине слова 20 %, а со стечением согласных в конце – 10 %. С воспроизведением односложных, четырехсложных слов с открытыми слогами и многосложных слов из сходных звуков справилось 100 % обследуемых учащихся. У 40 % детей не возникло трудностей в произнесении слов всех представленных видов слоговых структур.

Уровень сформированности слоговой структуры у обследуемых детей представлен на рисунке 2.

Таким образом, слоговая структура нарушена у 60 % детей, из них у 30 % нарушен один вид слоговой структуры, у остальных нарушено 2 вида. Нарушений 3 и более слоговых структур не выявлено. У 40 % детей слоговая структура сформирована согласно речевому онтогенезу.



***Рис. 2. Уровень сформированности слоговой структуры
у обследуемой группы детей***

3. Обследование состояния функций фонематического слуха.

При обследовании состояния фонематического слуха проверялось восприятие и различение детьми всех звуков речи – и дефектных, и сохранных. Обследование проводилось по следующим направлениям: опознанием фонем, различение фонем, повторение слогового ряда, выделение исследуемого звука среди слогов и слов, определение места звука в словах, название слов с заданным звуком, определение наличия звука в названии картинок.

Результаты исследования оценивались количественно по трехбалльной системе:

3 балла – фонематический слух в норме;

2 балла – присутствуют 1-2 варианта нарушений функций фонематического слуха;

1 балл – присутствуют 3 и более варианта нарушений функций фонематического слуха.

Полученные результаты отражены в таблице 3 Приложения 2, где знаком «+» отмечается отсутствие отклонений, т. е. положительный

результат обследования, а характер выявленных отклонений записывается в соответствующую ячейку.

Обследование показало, что наиболее сложным для обследуемых детей оказалось воспроизведение слогового ряда. Так 10 % из них затруднялись в повторении слоговой дорожки с сонорными звуками, 20 % – с шипящими звуками. Для 10 % сложными в воспроизведении оказались как слоговые ряды с сонорными, так и с шипящими звуками. С выделением заданного звука в слогах и словах не справились 20 % учащихся. Еще 10 % не всегда удается определить место звука [р] в словах.

Функции фонематического слуха полностью сформированы у 40 % обследуемых.

Уровень сформированности фонематического слуха у испытуемых представлен на рисунке 3.

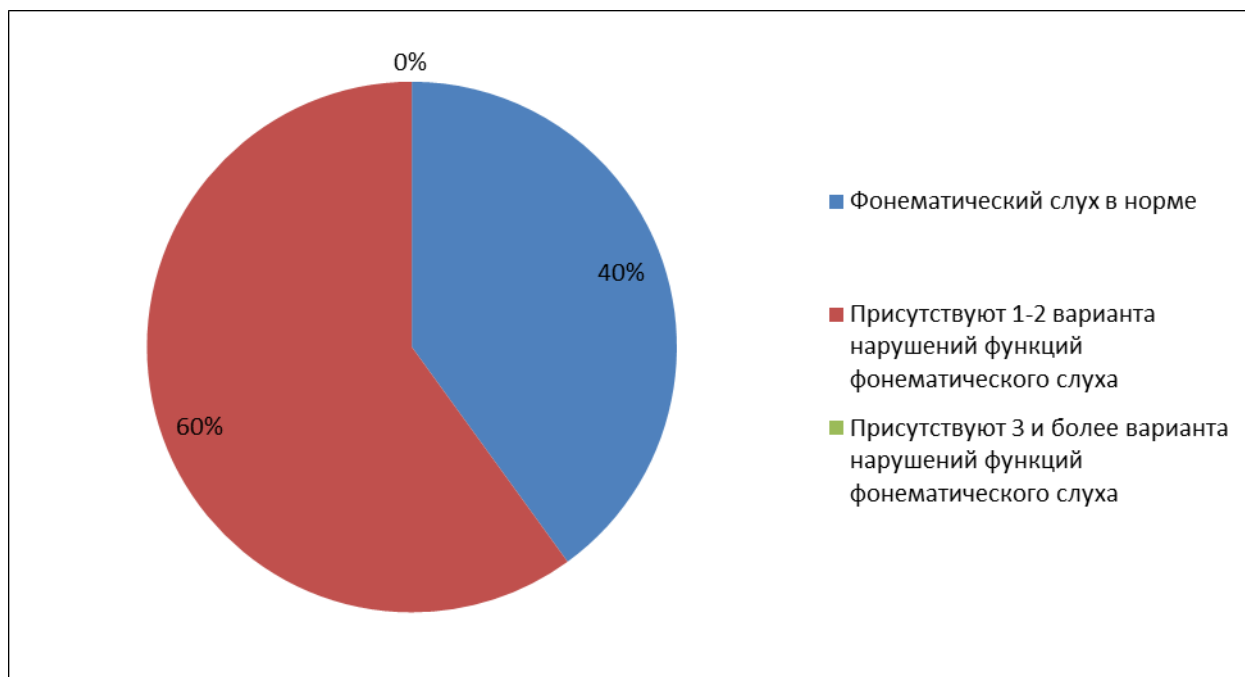


Рис. 3. Уровень сформированности фонематического слуха у обследуемой группы детей

Таким образом, функции фонематического слуха нарушены у 60 % детей, из них у 50 % присутствует один вариант нарушения функций фонематического слуха, у 10 % присутствуют два варианта нарушений.

Наличие 3 и более вариантов нарушения функций фонематического слуха у обследуемых детей не выявлено.

4. Обследование звукового анализа.

Обследование звукового анализа проводилось по следующим направлениям:

- а) определение количества звуков в словах;
- б) выделение каждого звука в словах;
- в) определение ударного гласного звука в начале и в конце слов;
- г) определение первого и последнего согласного звука в словах;
- д) составление слов из 3-5 звуков;
- е) составление слов с 1-4 слогами;
- ж) определение количества гласных и согласных в словах;
- з) определение 2-5 звука в словах;
- и) сравнение слов по звуковому составу и отбор картинок, названия которых отличаются по 1 звуку;
- к) нахождение отличия слов-паронимов;
- л) перестановка, замена или добавление звуков или слогов, чтобы получилось новое слово;
- м) подстановка последнего звука в слове;
- н) объяснение смысла предложений.

Результаты исследования оценивались количественно по трехбалльной системе:

- 3 балла – навыки звукового анализа сформированы;
- 2 балла – не сформированы 1-2 навыка звукового анализа;
- 1 балл – не сформированы 3 и более навыка звукового анализа.

Полученные результаты отражены в таблице 4 Приложения 2, где знаком «+» отмечается верное выполнение задания, а знаком «-» – невыполнение задания.

В связи с полученными результатами можно сделать вывод, что наименее сформированными оказались навык составления слов с 1-4 слогами

и навык перестановки или замены звуков или слогов, для получения нового слова. С этими заданиями справились только 30 % обследуемых детей. 10 % учащихся не смогли выделить каждый звук в словах. Составление слов из 3-5 звуков было затруднительным для 30 %, а из 1-4 слогов – для 70 % детей. Со сравнением слов по звуковому составу и отбору картинок, названия которых отличаются по 1 звуку, не справилось 60 % испытуемых. Объяснение смысла предложений оказалось недоступным для 40 % обучающихся.

При этом отмечается, что у всех обследуемых детей полностью сформированы следующие навыки: определение количества звуков в словах, определение ударного гласного звука в начале и в конце слов, определение первого и последнего согласного звука в словах, определение количества гласных и согласных в словах, определение 2-5 звука в словах, нахождение отличия слов-паронимов, подстановка последнего звука в слове.

Результаты исследования уровня сформированности навыков звукового анализа представлены на рисунке 4.

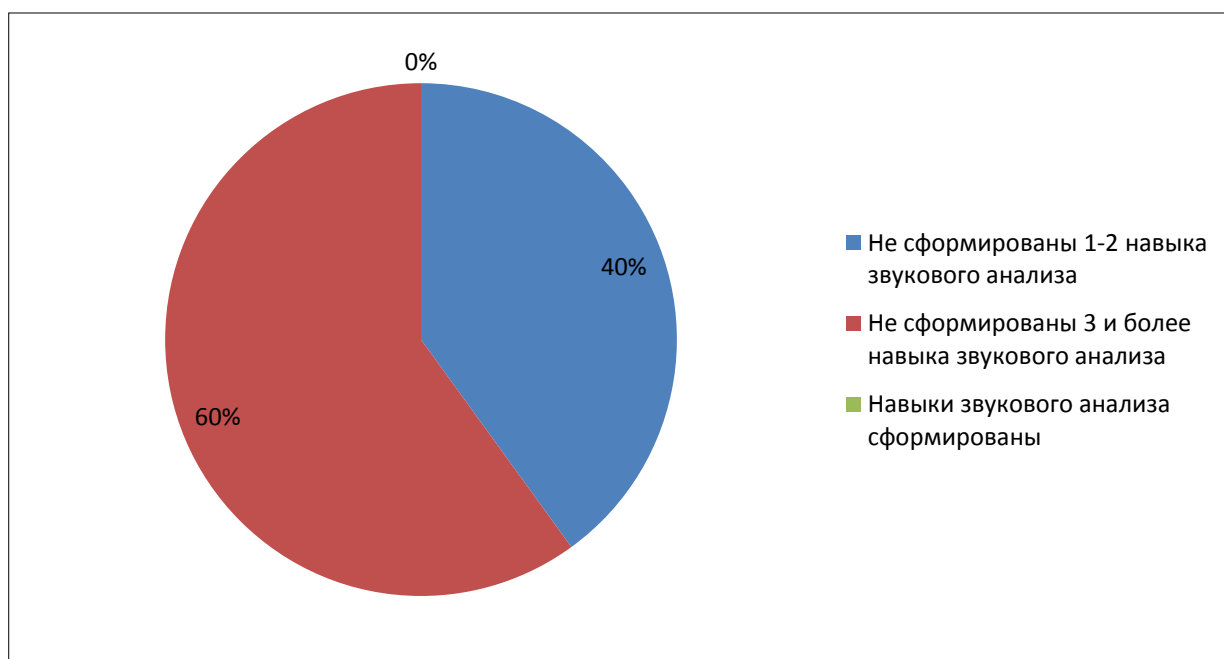


Рис. 4. Уровень сформированности навыков звукового анализа

Таким образом, навыки звукового анализа не сформированы у 100 % обследуемых детей. Из них у 40 % не сформированы 1-2 навыка звукового анализа, у 60 % – 3 и более навыка.

5. Обследование лексической стороны речи.

Обследование лексической стороны речи проводилось по следующим направлениям: обследование знания слов, обозначающих предметы, названия признаков предметов, названия действий людей и животных, название времен года, их последовательности и признаков, подбор синонимов и антонимов, подбор однокоренных слов.

Результаты исследования оценивались количественно по трехбалльной системе:

3 балла – лексическая сторона речи сформирована;

2 балла – не сформированы 1-2 лексических навыка;

1 балл – не сформированы 3 и более лексических навыка.

Полученные результаты отражены в таблице 5 Приложения 2, где знаком «+» отмечается правильное выполнение задания, знаком «-» – невыполнение задания.

Обследование показало, что наименее доступным для испытуемых оказалось задание по подбору синонимов. С ним не справилось 70% учащихся. Подбор однокоренных слов был недоступен для 60% испытуемых.

В целом можно отметить, что развитие лексической стороны речи у обследуемых детей находится на удовлетворительном уровне, все учащиеся получили по 2 балла, то есть у них не сформированы 1-2 лексических навыка. Все испытуемые справились с 5 заданиями из 7, а именно: с названием слов, обозначающих предметы, названием признаков предметов, с названием действий людей и животных, названием времен года, их последовательности и признаков и с подбором антонимов.

6. Обследование грамматической стороны речи.

Обследование грамматической стороны речи проводилось по следующим направлениям: составление предложений по опорным словам, составление предложений из отдельных слов, подстановка недостающего предлога в предложении, употребление существительного единственного и множественного числа в различных падежах, образование форм

родительного падежа множественного числа существительных, преобразование единственного числа существительных во множественное, употребление простых предлогов, образование уменьшительной формы существительного, образование прилагательных от существительных, образование сложных слов.

Результаты исследования оценивались количественно по трехбалльной системе:

- 3 балла – грамматическая сторона речи сформирована;
- 2 балла – не сформированы 1-2 грамматических навыка;
- 1 балл – не сформированы 3 и более грамматических навыка.

Полученные результаты отражены в таблице 6 Приложения 2, где знаком «+» отмечается правильное выполнение задания, знаком «+/-» – частично правильное выполнение, знаком «-» – невыполнение.

По результатам обследования, наименее доступным оказались задания по образованию сложных слов и употреблению простых предлогов. С ними не справились 60 % испытуемых. С преобразованием единственного числа существительных во множественное и с образованием уменьшительной формы существительного не справилось 50 % обследуемых детей. Для 40 % учащихся оказалось затруднительным образование прилагательных от существительных.

На основании полученных при обследовании данных, можно сделать вывод, что у всех обследованных детей с дизартрией имеются нарушения грамматической стороны речи. Так дети справились лишь с 50 % предложенных заданий. Из всех обследованных обучающихся не сформированы 1-2 грамматических навыка у 40 %, не сформированы 3 и более грамматических навыка – у 60 %.

7. Обследование мелкой моторики.

Обследование произвольной моторики пальцев рук проводилось по двум направлениям: исследование статической и динамической координации движений.

Результаты исследования оценивались количественно по трехбалльной системе:

- 3 балла – мелкая моторика сформирована;
- 2 балла – не удается выполнить 1-2 пробы;
- 1 балл – не удается выполнить 3 и более пробы.

Полученные результаты отражены в таблице 7 Приложения 2, где знаком «+» отмечается правильное выполнение задания, знаком «-» – невыполнение задания.

Обследование показало, что наименее доступным оказались задания: положить третий палец на второй, остальные собрать в кулак и менять положение обеих рук одновременно: одна кисть в позе «ладони», другая сжата в кулак. С ними не справились 40 % испытуемых. 20 % учащихся не справились с такими заданиями как распрямить ладонь, развести все пальцы в стороны и удержать и попеременно соединять все пальцы руки с большим пальцем. Сложить первый и второй пальцы в кольцо, остальные выпрямить и удержать под счет не удалось 10 % испытуемых.

Из 13 проб сохранными у 100 % детей оказались 8 следующих: распрямить ладонь со сближенными пальцами и удержать, выставить первый и пятый пальцы и удержать, показать второй и третий пальцы, остальные пальцы собрать в щепоть – поза «зайчик» и удержать, выпрямить второй и пятый пальцы, остальные собрать в кулак и удержать, пальцы сжать в кулак – разжать, держа ладонь на поверхности стола, разъединить пальцы – соединить вместе, сложить пальцы в кольцо – раскрыть ладонь, положить вторые пальцы на третьи.

Из данных обследования можно сделать вывод, что нарушения статической координации движений наблюдаются у 4 детей из 10, нарушения динамической координации – у 5 из 10.

Результаты исследования уровня сформированности мелкой моторики представлены на рисунке 5.

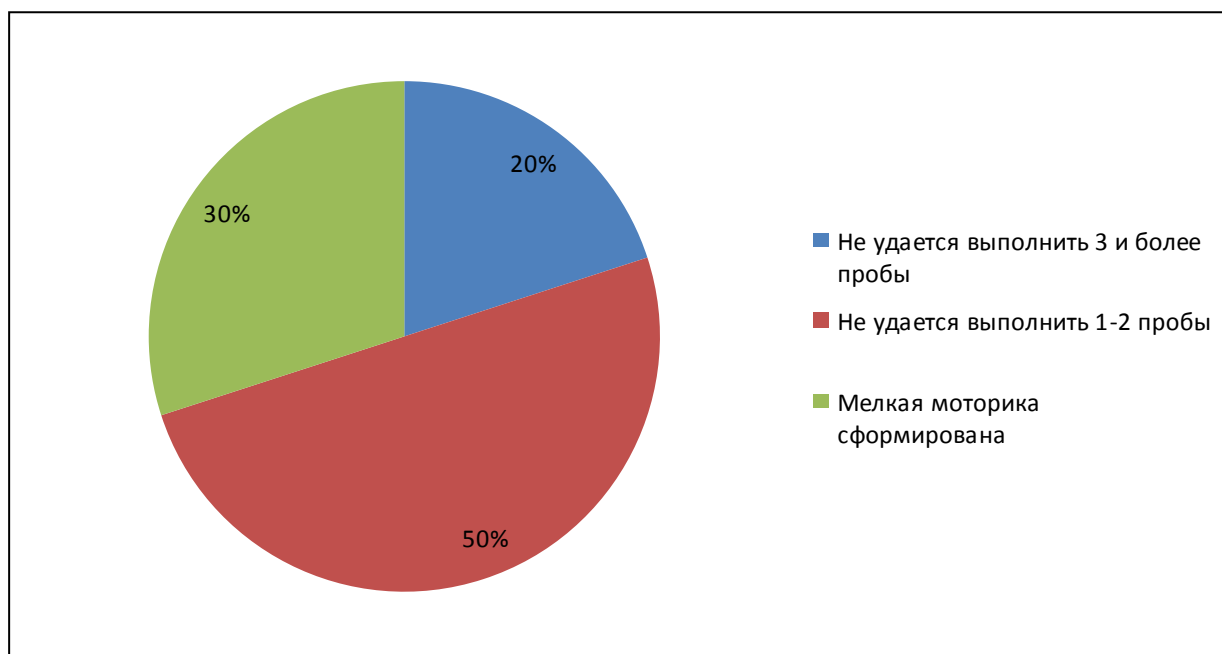


Рис. 5. Уровень сформированности мелкой моторики

Таким образом, мелкая моторика сформирована лишь у 30 % обучающихся, у 70 % – сформирована недостаточно.

2.3. Анализ результатов обследования навыков программирования связного высказывания у младших школьников с дизартрией

Обследование навыков программирования связного высказывания проводилось с использованием «Методики психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей» Р. И. Лалаевой, представленной в Приложении 1 с добавлением наглядности, подготовленной экспериментатором заранее по следующим направлениям:

1. Обследование диалогической речи.
2. Обследование монологической речи.

Результаты оценивались количественно и качественно. Для количественной оценки была использована балльная система оценивания.

1. Обследование диалогической речи.

Обследование диалогической речи велось в двух направлениях:

а) Исследование диалогической речи с опорой на серию сюжетных картинок;

б) Исследование диалогической речи с опорой на сюжетную картинку.

Ребенку задавались вопросы по сюжетным картинкам по мере их предъявления.

Ответы на каждый вопрос оценивались в баллах следующим образом:

По критерию соответствия ситуации: ответ не соответствует ситуации – 0, ответ соответствует изображенной ситуации – 1 балл.

По критерию характера языкового оформления: ответ дан в виде слова – 1 балл, в виде словосочетания – 2, в виде предложения – 3 балла.

Таким образом, максимально возможное количество баллов – 36.

Результаты обследования диалогической речи представлены в таблице 8 Приложения 2.

На основании полученных при обследовании данных, можно сделать вывод, что ответы всех обследованных детей соответствуют изображенной ситуации. Характер языкового высказывания учащихся варьируется, ответы были даны преимущественно в виде одного слова или словосочетания, реже – в виде предложений.

Уровень развития диалогической речи в зависимости от количества набранных баллов оценивался следующим образом:

Высокий уровень развития – от 30 баллов и выше.

Средний уровень развития – от 20 до 30 баллов.

Низкий уровень развития – до 20 баллов.

Результаты исследования уровня развития диалогической речи представлены на рисунке 6.

В целом можно отметить, что преимущественно уровень развития диалогической речи у обучающихся средний, он составляет 80 %. Высокий уровень развития всего у 10 % обследуемых детей. У 10 % – низкий уровень развития диалогической речи.

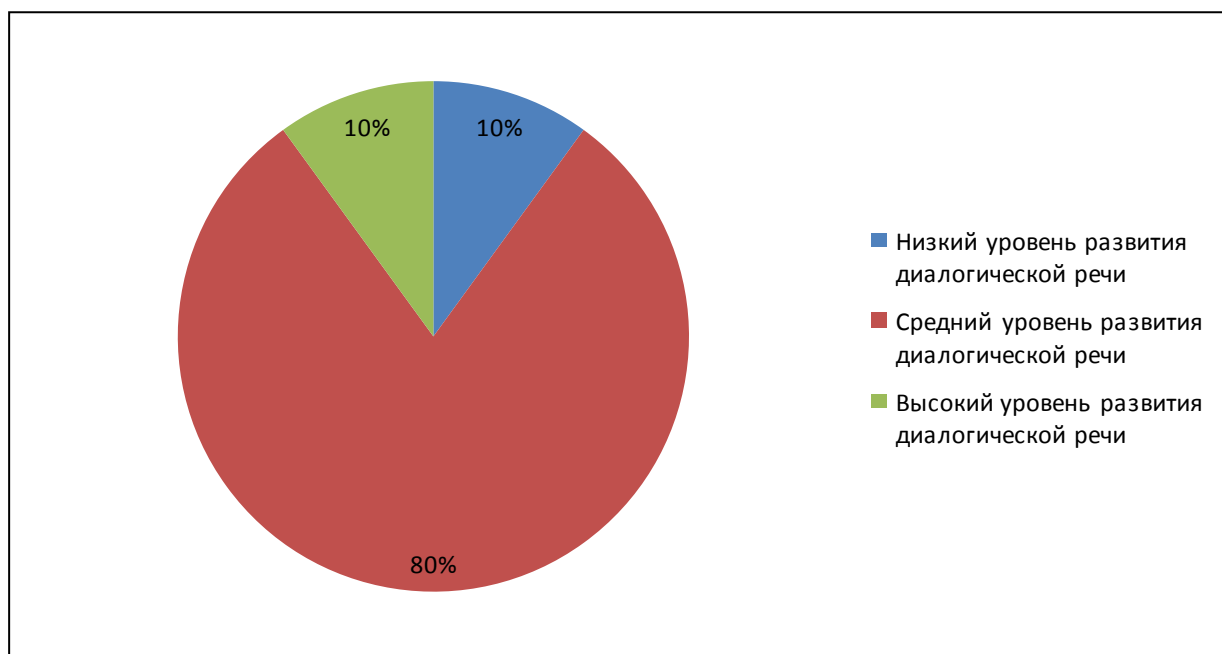


Рис. 6. Уровень развития диалогической речи

2. Обследование монологической речи.

Обследование монологической речи проводилось по 4 направлениям:

- 1) составление рассказа с опорой на серию сюжетных картинок после предварительной отработки содержания в процессе диалога;
- 2) составление внутренней программы и рассказа по серии сюжетных картинок без предварительной отработки;
- 3) пересказ текста с опорой на сюжетную картинку;
- 4) составление самостоятельного рассказа.

Составленные детьми рассказы оценивались в баллах следующим образом:

По уровню смысловой целостности текста:

4 балла – высокий уровень. Рассказ полностью соответствует изображенной ситуации. Имеются все основные смысловые звенья, которые воспроизводятся в правильной последовательности. Рассказ характеризуется смысловой целостностью; определены временные, причинно-следственные и другие связи между событиями. Допускаются частичные пропуски деталей ситуации.

3 балла – уровень выше среднего. Рассказ в целом соответствует изображенной ситуации. Имеются основные смысловые звенья, отмечаются лишь незначительные пропуски второстепенных смысловых звеньев; последовательность сюжета не нарушена; не отражены лишь некоторые причинно-следственные отношения, незначительно страдает смысловая целостность.

2 балла – средний уровень. Рассказ в значительной степени соответствует изображенной ситуации. Однако а) отдельные смысловые звенья (1-2) искажены; б) основные смысловые звенья имеются, но нарушена последовательность отдельных событий, либо в) пропущены отдельные смысловые звенья (1-2).

1 балл – уровень ниже среднего. Рассказ лишь частично соответствует изображаемой ситуации; имеются искажения смысла; пропущено большое количество смысловых звеньев (более 2-3). Не раскрыты временные и причинно-следственные отношения. Имеется лишь воспроизведение отдельных фрагментов ситуации без определения их взаимоотношений. Отсутствует смысловая целостность.

0 баллов – низкий уровень. Отсутствие рассказа. Вместо рассказа – ребенок лишь отвечает кратко на отдельные вопросы либо воспроизводит 1-2 предложения.

По уровню языкового оформления текста:

4 балла – высокий уровень. Рассказ состоит из грамматически правильных предложений, характеризуется связностью, развернутостью.

3 балла – уровень выше среднего. В рассказе имеются грамматически правильные предложения. Однако связующие звенья представлены эпизодически. Рассказ краткий.

2 балла – средний уровень. В рассказе имеются отдельные неправильные предложения. Связующие звенья отсутствуют либо представлены эпизодически, ограниченно. Рассказ состоит из простых предложений, очень краткий.

1 балл – уровень ниже среднего: рассказ состоит преимущественно из неправильных предложений, отсутствуют связующие звенья между ними; рассказ очень краткий, не закончен, в нем пропущено более трех необходимых для понимания предложений.

0 баллов – низкий уровень: отсутствие рассказа; вместо рассказа – 1-2 предложения.

Таким образом, максимально возможное количество баллов – 32.

Результаты обследования монологической речи представлены в таблице 9 Приложения 2.

На основании полученных при обследовании данных, можно сделать вывод, что рассказы испытуемых в значительной степени соответствуют изображенной ситуации, но присутствуют пропуски отдельных смысловых звеньев, нарушение последовательности отдельных событий. Рассказы преимущественно краткие, в них имеются как грамматически правильные предложения, так и отдельные неправильные предложения.

Можно также отметить, что успешнее всего дети справлялись с составлением рассказа с опорой на серию сюжетных картинок после предварительной отработки содержания и с составлением самостоятельного рассказа.

Уровень развития монологической речи в зависимости от количества набранных баллов оценивался следующим образом:

Высокий уровень развития – от 30 баллов и выше.

Средний уровень развития – от 20 до 30 баллов.

Низкий уровень развития – до 20 баллов.

Результаты исследования уровня развития монологической речи представлены на рисунке 7.

В целом можно отметить, что никто из обследуемой группы детей не обладает высоким уровнем развития монологической речи. Ровно у 50 % испытуемых выявлен средний уровень развития, у остальных 50 % – низкий уровень развития монологической речи.

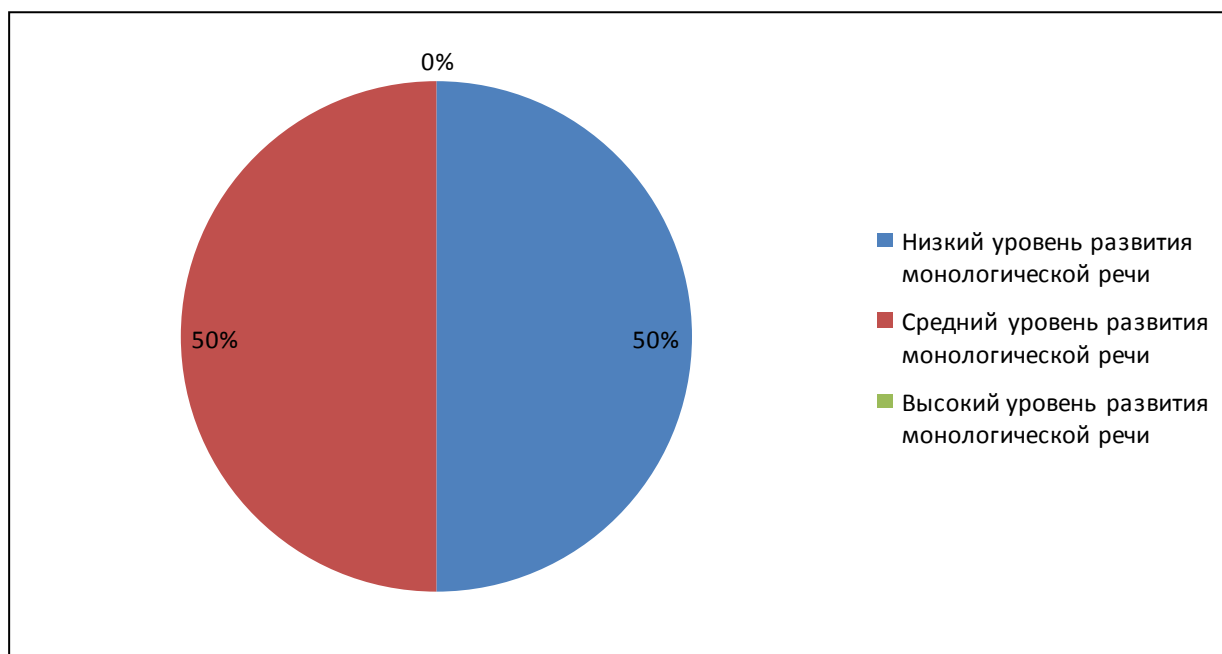


Рис. 7. Уровень развития монологической речи

Выводы по 2 главе

Проведенное констатирующее исследование показало, что у детей младшего школьного возраста с дизартрией наблюдаются отклонения в моторной сфере, недоразвитие фонетической стороны речи, функций фонематического слуха и лексико-грамматической стороны речи.

Со стороны мелкой моторики были выявлены отклонения, такие как замедленная переключаемость с одного движения на другое, замедленный темп движений, напряжение ладони при создании определенной позы.

Со стороны звукопроизношения были выявлены полиморфные и мономорфные нарушения. При полиморфном варианте, преимущественно, нарушено произношение свистящих, шипящих и сонорных звуков. При мономорфном варианте нарушено произношение сонорных звуков.

Неполноценна и слоговая структура слова: отмечаются трудности в произнесении двусложных и трехсложных слов со стечением согласных.

Говоря о фонематическом слухе экспериментальной группы детей с дизартрией, можно выделить следующие отклонения: неумение выделять звук в слогах и словах, замена звуков в слоговых дорожках.

Навыки звукового анализа также не сформированы. Наблюдается

неумение составлять слова из заданного количества букв или слогов, сравнивать слова по звуковому составу, объяснять смысл некоторых предложений.

При обследовании лексико-грамматической стороны речи было выявлено, что развитие лексической стороны речи у экспериментальной группы детей находится на удовлетворительном уровне, но наблюдается неумение детей подбирать синонимы и однокоренные слова. Грамматическая сторона неполноценна у всех испытуемых. Отмечаются ошибки в преобразовании единственного числа имен существительных во множественное, в образовании уменьшительной формы существительных и в образовании имен прилагательных от существительных.

Исследование диалогической речи показало, что ее развитие находится на недостаточном уровне. Характер языкового высказывания учащихся варьируется. Ответы испытуемых состояли преимущественно из словосочетаний и иногда из слов, реже – из предложений.

Со стороны монологической речи выявлены следующие отклонения: пропуск смысловых звеньев, наличие аграмматичных предложений, пропуск причинно-следственных отношений. Отмечается составление рассказа преимущественно из простых нераспространенных предложений, краткость рассказа.

Таким образом, в результате проведения констатирующего эксперимента нам удалось подтвердить имеющиеся у детей логопедические заключения: общее недоразвитие речи 3 уровня у ребенка с дизартрией.

ГЛАВА 3. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ СВЯЗНОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ НА УРОКАХ РУЧНОГО ТРУДА

3.1. Принципы и направления логопедической работы по формированию связного высказывания у младших школьников с дизартрией на уроках ручного труда

Одной из главных проблем в формировании связного высказывания у младших школьников на уроках труда является недостаточность использования методов и приемов по его развитию.

Уроки ручного труда всегда насыщены наглядным материалом, что является благоприятным условием для развития речи (Е. А. Аркин, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, Е. И. Тихеева, Л. Г. Розенгарт-Пупко, Ф. А. Сохин, Л. В. Занков и др.).

На данных занятиях учащиеся выполняют наглядные действия, работают с материалами и инструментами, что позволяет им запомнить предметы, их признаки, и действия, производимые с предметом. Все это помогает выстроить трудовую деятельность по плану. С каждым уроком у ребенка вырабатываются и закрепляются новые понятия, вводятся в речь их разнообразные грамматические формы, что также способствует развитию связной речи (Л. Л. Люблинская, Н. М. Аксарина, Е. И. Тихеева, Н. П. Сакулина и др.) [16].

Для детей с дизартрией развернутая связная речь является сложной для воспроизведения (С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин, и др.). На занятиях по ручному труду все операции выполняются последовательно. Это создает условия для произвольности и развернутости речи [36].

Для эффективности работы по формированию развернутой связной речи на уроках труда необходимо придерживаться *принципов коррекционно-развивающего обучения*.

Важным общепедагогическим принципом коррекционно-развивающего обучения является *личностно-ориентированный подход в воспитании и обучении детей* (принцип индивидуальности), который опирается на уникальность, индивидуальность каждого ребёнка. Он строится на построении индивидуального пути развития школьника с опорой на его способности, природные склонности и интересы, и создании условий для развития этих способностей в условиях школьного обучения [3].

Еще одним значимым принципом является *принцип связи преодоления посильных трудностей с уровнем положительного отношения школьников к урокам трудового обучения*. Достижение коррекционных целей во многом зависит от мотивации учащихся. В связи с этим необходима индивидуализация и дифференциация педагогических методов, приёмов и средств. Этот принцип требует создания психологической комфортности, эмоционально-волевого настроя ребёнка в ситуации учения, формирования уверенности в своих силах и радости от достигаемых результатов [3, 15].

Следующий принцип – *принцип педагогического оптимизма*. В его основе лежит положение Л. С. Выготского о зоне ближайшего развития. Зона ближайшего развития – это те знания, умения и навыки, которые ребенок усваивает с помощью учителя в условиях коррекционно-образовательного процесса. Согласно этому положению, педагог строит коррекционно-воспитательную работу с ребенком, отталкиваясь от актуального на данный момент уровня развития и учитывая его потенциальные возможности. В основе этой работы лежит установка на положительный результат обучения. Принцип педагогического оптимизма ставит во главу высокий уровень ожиданий по отношению к ученику, веру в его силы и возможности [3, 9, 38].

Большое значение в коррекционном обучении имеет *принцип интегративности образовательного процесса*, который обеспечивает целостное восприятие учащимися окружающего мира. Согласно данному принципу, в образовательный процесс, кроме учебных и воспитательных

стратегий, должны включаться коррекционно-развивающие, диагностические, здоровье сберегающие и социальные стратегии [3].

Принцип деятельностного подхода в обучении основывается на положении о ведущей деятельности, выдвинутом А. Н. Леонтьевым. Предметно-практическая деятельность в специально организованном образовательном процессе является эффективной для обеспечения коррекционно-компенсирующего развития ребенка с отклонениями в развитии, поскольку в процессе этой деятельности развиваются самые значимые высшие психические функции, такие как речь, внимание, мышление, память, эмоционально-волевая сфера [21, 38].

Особое коррекционно-воспитательное значение в рамках данного принципа имеет коллективная предметно-практическая деятельность, в ходе которой у детей постоянно возникает потребность в речевом общении в естественной для них среде. Такое мотивированное общения способствует овладению различными мыслительными операциями, а также всей системой родного языка, поскольку ученики включены в различные ситуации общения и социального взаимодействия [13, 38].

Принцип дифференцированного подхода в коррекционном обучении заключается в создании особых педагогических условий в зависимости от индивидуально-типических особенностей учащихся. Данный подход предусматривает совмещение в рамках одного урока нескольких видов работ: фронтальной или групповой и индивидуальной. При проведении фронтальной работы, учитываются возрастные и учебные возможности всего класса. При групповом варианте работы класс, как правило, разбивают на три группы: сильная, средняя и слабая, – с учетом типических особенностей каждой группы детей. В соответствии с этим, педагог планирует деятельность учеников на уроке, дает дифференцированное домашнее задание. Необходимо помнить, что любой ученик, кроме общих свойств, имеет и свои – индивидуальные. У детей с дизартрией индивидуальные

особенности усложняются, поэтому индивидуализация обучения в специальной школе приобретает особую значимость [15, 38].

Еще одним важным принципом специального образования является *принцип доступности обучения*, который заключается в учетывании возрастных особенностей развития школьников и уровня их актуального развития при выборе методов и форм обучения. Доступным для ребенка является лишь то, что соответствует его уровню мышления, объему накопленных знаний, умений и навыков. Правила доступного обучения сформулировал еще Я. А. Коменский. По его словам, обучение должно идти от простого к сложному, от известного к неизвестному [18, 30].

При трудовом обучении необходимо также соблюдать *принцип наглядности*, который заключается в использовании различных наглядных пособий для сознательного усвоения учащимися знаний и выработки умений и навыков, опирающихся на живые образы предметов, явлений и действий. Предметная наглядность на уроках труда применяется для изучения свойств предметов, а также с целью их изготовления [28].

Таким образом, в основу планирования урока ручного труда в системе коррекционно-развивающего обучения должны быть положены вышеперечисленные принципы, способствующие усилению коррекционной направленности.

Основной задачей трудового обучения детей с дизартрией является помощь в овладении учащимися трудовыми навыками и производственным опытом. Это необходимо для того, чтобы ученики смогли адаптироваться к жизни в обществе и участию в производстве.

Труд положительно влияет на развитие ребёнка в целом: на его физическое, культурно-эстетическое и умственное развитие. В процессе трудовой деятельности задействованы различные анализаторы. Это повышает активность мыслительных процессов, обеспечивает правильное сочетание слова, конкретного образа и практических действий. Благодаря урокам труда у учащихся совершенствуются познавательные способности,

расширяется кругозор, формируются умения анализа и синтеза, развивается мелкая и общая моторика [27].

Развитие речи на уроках трудового обучения является необходимой частью коррекционной работы для детей с дизартрией. Общение выступает одной из основных речевых функций, в процессе которой усваивается опыт, накопленный людьми, в том числе и в производительном труде. Еще одной немаловажной в данном контексте функцией речи является регуляция трудовой деятельности. Простое неоречевленное подражание действиям учителя приводит к созданию стереотипов в труде, тогда как озвучивание каждого этапа действий позволяет учащимся легко переносить трудовые умения и навыки в новые условия, не вызывая стереотипии [26].

Проведенный констатирующий эксперимент показал, что у учащихся с дизартрией уровень развития связной речи находится на недостаточном уровне, причем монологическая речь развита хуже диалогической.

Совместно с учителем труда коррекционной школы и научным руководителем было принято решение, что проведенные в ходе обучающего эксперимента уроки ручного труда будут направлены на развитие связной диалогической устной речи. Это связано с тем, что диалогическая речь в онтогенезе предшествует монологической, и играет решающую роль в ее развитии. Соответственно, чтобы добиться высоких результатов в развитии связной речи в целом, необходимо достичь, в первую очередь, высокого уровня развития у детей связной диалогической речи.

В связи с этим, были выбраны следующие направления работы в развитии связной устной диалогической речи на уроках ручного труда:

- а) формирование и расширение лексической стороны речи (активного и пассивного словаря);
- б) формирование лексико-грамматического строя речи;
- в) развитие устной диалогической речи на основе совершенствования умений и навыков построения связного устного высказывания.

Для реализации данных направлений на уроках трудового обучения были использованы следующие виды работ: словарная работа, опросы учащихся, беседы, словесный анализ наглядных средств, установление взаимосвязи между речевой и трудовой деятельностью учащихся.

3.2. Содержание работы по формированию связного высказывания у младших школьников с дизартрией на уроках ручного труда

Обучающий эксперимент проводился на базе ГКОУ СО «Екатеринбургская школа-интернат № 6, реализующая адаптивные основные общеобразовательные программы» г. Екатеринбурга в период со 2 февраля по 27 апреля 2018 года. Для экспериментального обучения были обследованы и отобраны 10 учащихся 2-Е класса. В рамках обучающего эксперимента было проведено 10 уроков трудового обучения, по одному уроку в неделю, которые проводились с учетом индивидуальных планов коррекционной работы (см. Приложение 5), разработанных на основе результатов констатирующего эксперимента.

В ходе наблюдения на уроках ручного труда отмечалось, что обогащение речи учащихся происходит на минимальном уровне, развивается в большей степени лишь пассивный словарь. Не предусматривается закрепление новых понятий, признаков изучаемых предметов и материалов. Замечено, что педагог не пробуждает на занятии речевую активность детей, практически отсутствует вопросно-ответная форма взаимодействия с обучающимися. Педагог, как правило, берет функции рассказчика на себя, а дети лишь выполняют действия, показанные педагогом.

Таким образом, формирование связной речи на уроках трудового обучения проводится бессистемно и поэтому оказывается малопродуктивным.

Для того чтобы выстроить систему по развитию связной речи на занятиях, необходимо было изучить, насколько хорошо учащиеся владеют

понятийным словарем, представленным в учебнике и в поурочных разработках преподавателя. Для этого было отобрано 60 слов, обозначающих названия инструментов, материалов, терминов, их признаков и действий, которые с ними производятся (см. Приложение 3). Далее был проведен блиц-опрос, по результатам которого выяснилось, что из предложенных 60 слов, учащиеся знают только 40, что составляет 66 %.

После проведенных наблюдений был организован обучающий эксперимент, целью которого было создание системы работы по формированию связной диалогической речи у младших школьников с дизартрией на уроках ручного труда.

Занятия проводились согласно календарно-тематическому планированию (см. Приложение 6) и в соответствии со структурой урока, применяемой учителем труда:

1. Организационный момент.
2. Вводная беседа.
3. Ориентировка в задании.
4. Планирование работы.
5. Практическая работа.
6. Отчет о проделанной работе.
7. Оценка качества выполненной работы (самоконтроль).
8. Подведение итогов урока.

Главной задачей при создании системы работы над связной диалогической речью было максимально использовать каждый этап урока для ее развития. Ниже описаны этапы урока и использованные на каждом из них приемы для развития связной диалогической речи.

1. Организационный момент. На данном этапе урока был использован прием *опроса* по предыдущему проведенному уроку в целях актуализации остаточных знаний детей. Для того чтобы учащиеся строили грамотные связные предложения при ответе, учителем давался образец того, с каких слов необходимо начать высказывание. Это помогало детям дать полный

ответ с первого раза. Задавались следующие вопросы: «Что мы делали (изготавливали) на прошлом уроке? Начни со слов: «На прошлом уроке мы делали (изготавливали)...»» «На какой операции остановились? Начни со слов: «Мы остановились на...»» «С каким новым словом (словами) мы познакомились на прошлом уроке? Начни со слов: «На прошлом уроке мы познакомились со словом...» «Что обозначает это слово?»

2. *Вводная беседа.* Цель беседы – заинтересовать учащихся предстоящей работой. Для того чтобы у учащихся появился неподдельный интерес к занятиям, был использован такой прием как *создание загадочной, сказочной ситуации* на уроке: «Сегодня к нам на урок пришел сказочный персонаж...» или «Сегодня в кабинете я обнаружила письмо. Оно пришло из волшебной страны. Вам интересно узнать, что там написано? Давайте откроем и прочитаем». Поскольку у учащихся 2 класса наряду с учебной деятельностью все еще присутствует игровая, целесообразно использовать на уроках элементы игры. На данном этапе наряду с *вопросно-ответной формой* взаимодействия были использованы *ролевые игры*. Например, при работе над поделкой «Аквариум», детям на стадии вводной беседы были заданы вопросы: «Кто такие аквариумные рыбки? Начни со слов «Это рыбки, которые...» Каких аквариумных рыбок вы знаете?» далее была показана презентация с аквариумными рыбками, сопровождающаяся кратким рассказом об их названиях и особенностях. Затем задавались вопросы по презентации, побуждающие детей к ответу: «Какая рыбка тебе понравилась больше всего и почему? Начни со слов: «Больше всего мне понравилась..., потому что...» «Что ты запомнил о рыбке гуппи? и т.д.»» После этого ученикам предлагалась сюжетно-ролевая игра «Зоомагазин». Учитель назначался продавцом, ученики – покупателями. На доске были записаны фразы, с которых должны начинаться ответы детей во время игры. Учащиеся по очереди «приходили» в магазин за аквариумными рыбками. Строился следующий диалог (У – учитель, Р – ребенок):

Р: Здравствуйте! Я хочу купить аквариумных рыбок.

У: Здравствуйте! Каких рыбок вы хотите купить: больших или маленьких?

Р: Я хочу купить...(больших/маленьких рыбок)

У: Какого окраса (цвета) рыбки вам нужны?

Р: Мне нужны рыбки...(красного, желтого и т.п. окраса)

У: Сколько рыбок вы хотели бы купить?

Р: Я хотел бы купить...(5 и т.п. рыбок)

У: Могу предложить вам...(название рыбок). Вам подойдут такие рыбки?

Р: Да, мне подойдут такие рыбки.

Для усложнения задания, после опроса 2-3 человек можно убрать фразы-подсказки с доски, чтобы дети на основе примера учились самостоятельно строить связное речевое высказывание. Также можно менять местами вопросы, задавать их в новой форме, чтобы ответы детей не были клишированными. Можно предложить детям поиграть в парах [34, 35].

Ролевые игры способствуют выработке интереса к урокам труда и играют огромную роль в развитии связной диалогической речи, поскольку такой тип игры всегда предполагает непринужденный диалог между ее участниками.

На стадии вводной беседы в зависимости от темы, для расширения лексического словаря вводился этап *словарной работы*, который проводился следующим образом: написание нового слова на доске с ударением, проговаривание его детьми орфографически и орфоэпически, толкование значения слова, связанное с практическим показом, выполнение учениками соответствующих действий для закрепления слова.

Например, при знакомстве с таким материалом, как глина, дети были ознакомлены с ее значением, были продемонстрированы свойства глины. При показе свойств, учащиеся повторяли манипуляции с глиной вслед за учителем и называли эти действия вслух. Например, учитель показывает, что глину можно размять: «Ребята, посмотрите, я разминаю глину. Теперь вы

сделайте то же самое. Дима, скажи, что ты сейчас делаешь?» «Я разминаю глину». «Настя, а ты что делаешь?» «Я разминаю глину». Так происходит опрос всех учащихся.

Для лучшего усвоения нового термина, его характеристик и свойств, проводились *дидактические игры*. Так на занятии по изготовлению поделок из глины была проведена следующая игра: «Найди сходства и отличия». У каждого на парте лежал кусок глины и пластилина, учащимся необходимо было определить свойства и отличия этих материалов. Учитель задавал вопросы детям: «Скажи, в чем сходство пластилина и глины? Начни ответ со слов: «Сходство пластилина и глины в том, что...» Скажи, в чем отличие пластилина от глины? Начни ответ со слов: Отличие пластилина от глины в том, что...»

Дидактические игры не только помогают лучшему усвоению понятий, но и способствуют развитию связной диалогической речи, развитию лексической и грамматической сторон речи.

Необходимо также отметить, что развитие диалогической речи велось постепенно, от простых вопросов в начале урока, к сложным – в конце.

Поскольку на уроках труда важную роль играет совершенствование мелкой моторики, перед этапом ориентировки в задании проводилась *пальчиковая гимнастика* для подготовки пальцев рук к совершению разнообразных манипуляционных действий [12].

3. Ориентировка в задании. На данном этапе проводится анализ образца изделия, технологии его изготовления, для того, чтобы у учащихся сложился целостный образ изготавливаемого предмета.

Анализ образца осуществлялся по следующему алгоритму:

1. определение изделия и его назначения;
2. выделение основных деталей (частей) изделия, определение их количества;
3. определение пространственного расположения деталей;

4. определение формы, размера, цвета деталей и способов их соединения;

5. проговаривание детьми анализа образца вслух.

На этой стадии урока также использовались *дидактические игры*, направленные на формирование умения анализировать образец изделия и определять технологию его выполнения.

Например, при изготовлении аппликации «Русалка» проводилась следующая игра: класс делился по рядам на 2 команды, каждой из них предоставлялась возможность ответить на одинаковое количество вопросов. За правильный ответ выдавалась фишка.

Сюжет игры: «Ребята, я предлагаю вам принять участие в соревновании, которое поможет вам разобраться в конструкции поделки и определить технологию ее выполнения. Вам предстоит ответить на вопросы, правильный ответ оценивается одной фишкой, дополнение – двумя. Фишку получают только те, кто ответит полным предложением.

Ученикам задаются следующие вопросы, в которых уже содержится начало ответа:

- Посмотрите на готовое изделие. Какие материалы и инструменты понадобятся для работы? (Возможный полный ответ: для работы понадобится картон, цветная бумага, нитки, клей, ножницы, карандаши).

- Какие заготовки нам нужны для того, чтобы собрать композицию? (Возможный полный ответ: для того, чтобы собрать композицию, нам нужно вырезать шаблон русалки и нарезать нитки для волос).

- Где располагается русалка на листе картона? (Возможный полный ответ: русалка располагается на листе картона посередине).

- Сколько ниток нужно отрезать для волос, и какой длины? (Возможный полный ответ: для волос нужно отрезать 10 ниток по 10 сантиметров).

- Скажите, с помощью чего мы будем прикреплять детали друг к другу и к картону? (Возможный полный ответ: мы будем прикреплять детали с помощью клея).

- Расскажите, в какой последовательности мы будем приклеивать части русалки? (Возможный полный ответ: сначала приклеим голову, потом приклеим руки, туловище и волосы).

- Что еще нужно сделать, после того, как все детали будут приклеены? (Возможный полный ответ: нужно будет нарисовать русалке лицо и чешуйки на туловище).

- Вспомним правила техники безопасности при работе с ножницами. Что нужно сделать, перед тем как начать пользоваться ножницами? (Возможный полный ответ: перед тем как начать работать с ножницами, нужно проверить их исправность).

- Как ножницы должны лежать на парте? (Возможный полный ответ: ножницы должны лежать на парте кольцами к себе).

- Как нужно подавать ножницы? (Возможный полный ответ: подавать ножницы нужно кольцами вперед).

- В каком виде нельзя оставлять ножницы на парте? (Возможный полный ответ: нельзя оставлять ножницы на парте в раскрытом виде).

- Вспомните, что еще ни в коем случае нельзя делать с ножницами? (Возможный полный ответ: нельзя размахивать ножницами, играть с ними).

- Вспомним правила техники безопасности при работе с клеем.

- Чем нужно наносить клей на детали? (Возможный полный ответ: клей на детали нужно наносить кисточкой).

- Чем и как нужно убирать излишки клея? (Возможный полный ответ: излишки клея нужно убирать салфеткой, осторожно прижимая ее).

По мере того как дети отвечают на вопросы, учитель раздает фишки. В конце подсчитывается количество фишек в каждой команде, объявляется победитель [34, 35].

Дух соперничества помогает детям непринужденно отвечать на вопросы, поскольку они сами заинтересованы в том, чтобы дать правильный, полный ответ и получить фишку. Данные игры развивают у детей логическое мышление, внимание, благотворно влияют на развитие самостоятельной связной диалогической речи, не подкрепленной клишированными фразами.

4. *Планирование работы.* Для того чтобы учащиеся самостоятельно и осмысленно выполняли задание, необходимо научить их планированию работы. С этой целью на уроке использовались *технологические карты*, отражающие последовательность операций. Они могут быть изготовлены учителем заранее, или заполнены детьми самостоятельно под руководством педагога. В соответствии с каждой операцией задавались вопросы: «Что делаем сначала? Что будем делать дальше? и т.п.» Это позволило закрепить у детей план выполнения аппликации для дальнейшего самостоятельного ее создания.

5. *Практическая работа.* На этапе практической работы дети самостоятельно, пользуясь подсказками и рекомендациями учителя, изготавливают изделие. Педагог в это время задает ученикам индивидуальные вопросы, связанные с их деятельностью в данный момент времени. Например: «Катя, скажи, что ты сейчас делаешь? Руслан, скажи, какого цвета волосы у твоей русалки? Андрей, скажи, сколько деталей ты вырезал? и т. п.» Такой вид работы способствовал становлению взаимосвязи между речевой и трудовой деятельностью [37].

Здесь также использовались дидактические игры для формирования у учащихся умения пользоваться клеем и ножницами. На этапе вырезания шаблонов проводилась игра «Ножницы-художницы», где детям задавались следующие вопросы: «Как вы думаете, почему игра так называется? Как нужно вырезать шаблоны? Как нужно держать ножницы?» На этапе склеивания проводилась игра «Клей-невидимка», где задавались следующие вопросы: «Как вы думаете, почему игра так называется? Сколько клея нужно оставлять на кисточке? Как убрать излишки клея?»

На этапе практической работы учитель имеет возможность призвать каждого ребенка к непринужденному диалогу, для обсуждения их деятельности, что, безусловно, важно для развития диалогической речи.

В конце практической работы проводилась физическая пауза, способствующая снятию усталости, напряжения и развитию общей координации движений.

6. Отчет о проделанной работе. Этот этап работы позволяет ученикам понять, все ли они выполнили правильно, в соответствии с планом. Педагог требует от учащихся полного отчета, с указанием каждой операции. Для этого задаются следующие вопросы: «Что ты делал на уроке? Из каких материалов? С чего ты начал работу? Какое действие выполнял потом? и т. д.» Данный вид отчета позволяет детям развивать логику суждений при составлении ответов на вопросы, что способствует развитию связного логичного высказывания.

7. Оценка качества выполненной работы (самоконтроль). Для объективности оценки детьми качества выполнения своих работ на уроках ручного труда была использована дидактическая игра «Найди сходства и отличия». Учащимся предлагается найти сходства и отличия между образцом, данным учителем и получившимся у них изделием. Задаются следующие вопросы: «Скажи, чем похожа твоя поделка и образец? Чем отличается твоя поделка от образца? Нравится ли тебе твоя работа? Ребята, вам нравится работа Насти? Скажи, какие достоинства есть у твоей работы? Какие недостатки ты нашла в своей работе? Как ты думаешь, почему в твоей работе получились недостатки?» Все эти вопросы помогают выяснить причины неудачи на том или ином этапе практической работы и воспитать в учениках правильное отношение к качеству выполненной работы, и, опять же, дают возможность развития связной диалогической речи, содержащей причинно-следственные связи.

8. Подведение итогов урока. На заключительном этапе проводился опрос по всему уроку. Задавались обобщающие вопросы: «Чем мы

занимались на уроке? О чем мы говорили на уроке? Какие новые слова узнали? Что эти слова обозначают? С каким новым материалом мы сегодня познакомились? Какие у него характеристики, свойства? и т. п.»

Таким образом, на каждом этапе урока были использованы приемы, способствующие развитию связной устной диалогической речи.

В Приложении 7 приведен образец конспекта урока ручного труда, направленного на развитие связной диалогической речи.

В Приложении 8 представлены разработанные нами дидактические игры для развития связной речи на уроках ручного труда.

3.3. Результаты обучающего эксперимента и их анализ

С целью оценки эффективности проведенной коррекционной работы был проведен контрольный эксперимент, который проходил на базе Государственного казенного общеобразовательного учреждения Свердловской области «Екатеринбургская школа-интернат № 6, реализующая адаптивные основные общеобразовательные программы» г. Екатеринбурга. Обследование проводилось с 23 по 27 апреля 2018 года. Участниками эксперимента стали десять обучающихся 2-Е класса с дизартрией, прошедших констатирующий и обучающий эксперимент.

Поскольку обучающий эксперимент был направлен на формирование связной устной диалогической речи, то целесообразным было сравнить на контрольном этапе данные, полученные при обследовании монологической и диалогической речи на констатирующем эксперименте и данные, полученные при обследовании речи после обучающего эксперимента. Контрольное обследование связной речи проводилось с использованием тех же методик и параметров оценки, как и на констатирующем эксперименте.

Обследование диалогической речи. Результаты обследования диалогической речи испытуемых в рамках контрольного эксперимента представлены в таблице 10 Приложения 4.

Исходя из результатов, полученных в ходе контрольного этапа, можно сделать вывод о том, что в процессе обучающего эксперимента нам удалось повысить уровень развития связной устной диалогической речи у младших школьников. Необходимо отметить, что учащиеся стали больше пользоваться развернутым предложением при ответе на вопросы, односложные ответы давались значительно реже, чем на предыдущем этапе эксперимента. Так в ходе констатирующего исследования, было выявлено, что всего 10 % учащихся имели высокий уровень развития диалогической речи, после проведенных уроков трудового обучения, этот показатель достиг отметки 20 %. Средний балл развитости диалогического высказывания вырос с 23,4 до 26,9. Таким образом, нам удалось улучшить показатели на 3,5 балла. Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного экспериментов обследования диалогической речи представлен на рисунке 8.

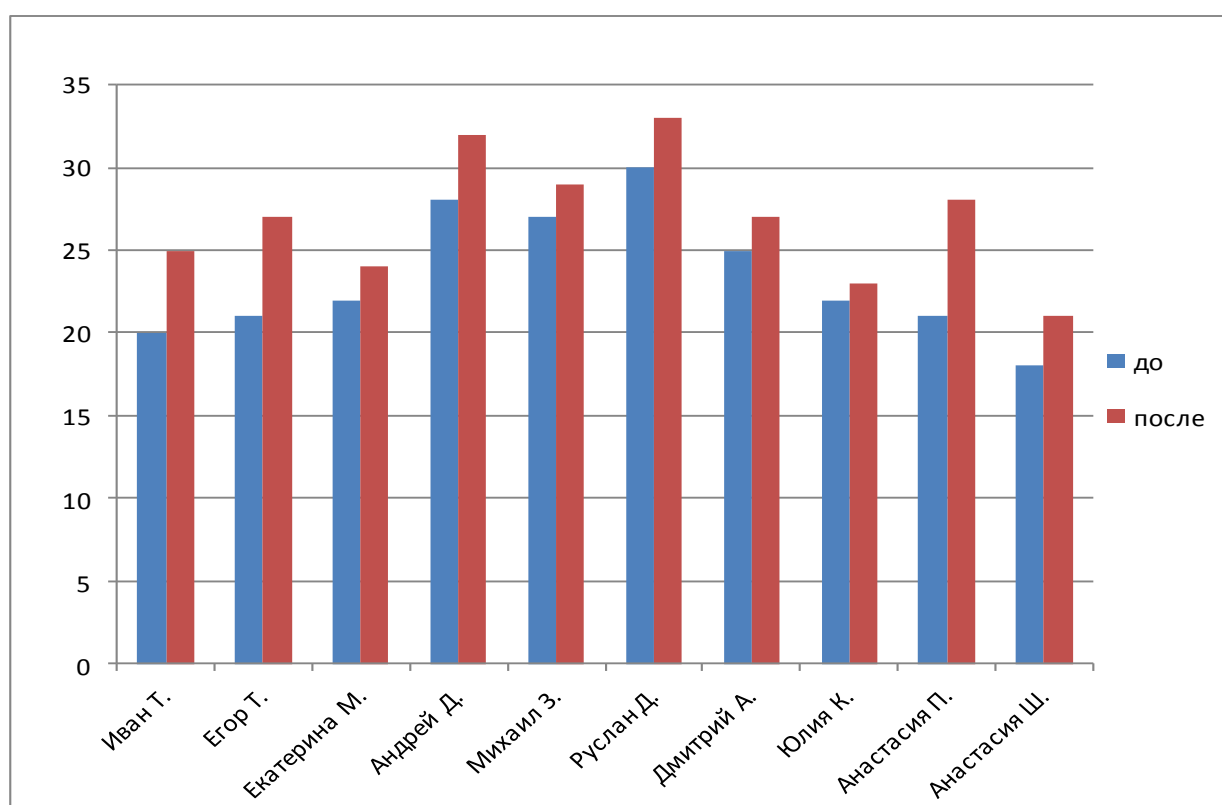


Рис.8. Сравнительный анализ результатов обследования диалогической речи констатирующего и контрольного экспериментов

Обследование монологической речи. Результаты обследования монологической речи испытуемых в рамках контрольного эксперимента представлены в таблице 11 Приложения 4.

Исходя из результатов, полученных в ходе контрольного этапа, можно сделать вывод о том, что в процессе обучающего эксперимента уровень развития связной монологической речи у младших школьников повысился незначительно. Всего 40 % испытуемых показали прогресс в развитии монологической речи, остальные остались на прежнем уровне. По сравнению с данными констатирующего эксперимента, на данном этапе количество детей с низким уровнем развития монолога снизилось на 10 % и составляет 40 %. Необходимо отметить, что снизилось количество аграмматичных предложений и нарушений причинно-следственных связей. Средний балл развитости монологического высказывания вырос с 20,7 до 21,1. Таким образом, улучшения незначительны и составляют 0,4 балла. Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного экспериментов обследования монологической речи представлен на рисунке 9.

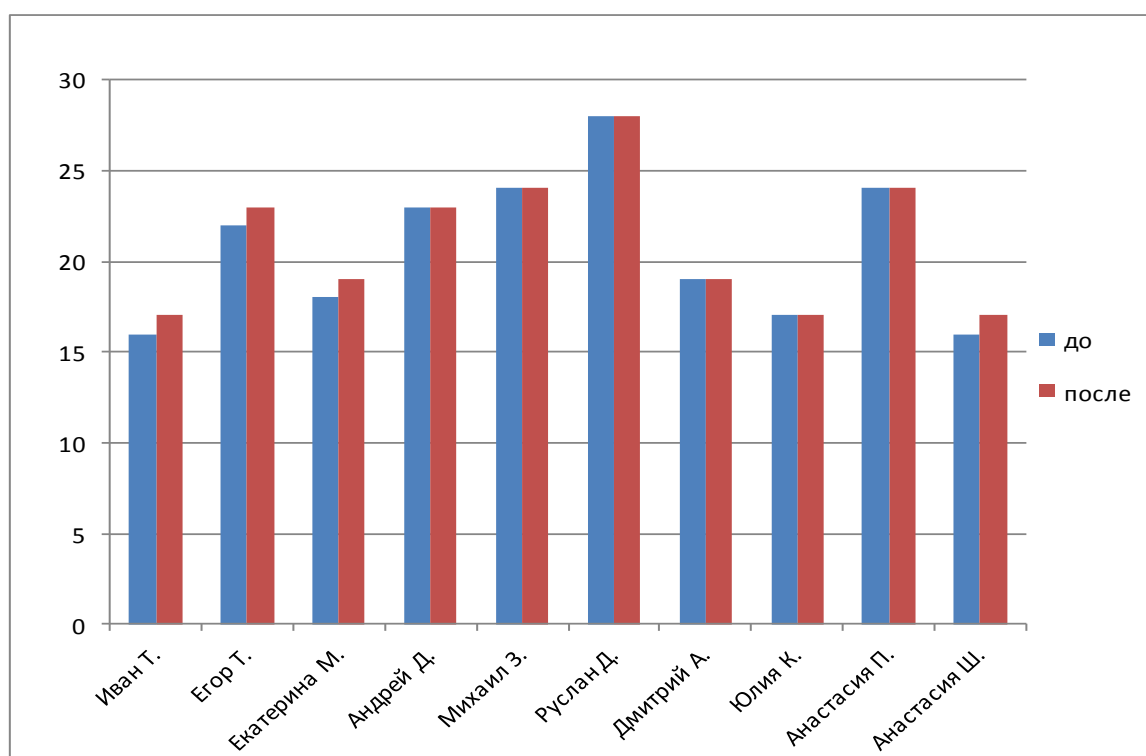


Рис.9. Сравнительный анализ результатов обследования монологической речи констатирующего и контрольного экспериментов

Выводы по 3 главе

Анализ методической литературы по формированию связной речи у младших школьников с дизартрией на уроках ручного труда позволил определить принципы коррекционно-развивающего обучения и направления коррекционной работы по формированию связной устной диалогической речи, такие как:

- а) формирование и расширение лексической стороны речи (активного и пассивного словаря);
- б) формирование лексико-грамматического строя речи;
- в) развитие устной диалогической речи на основе совершенствования умений и навыков построения связного устного высказывания.

С учетом результатов констатирующего эксперимента был разработан и проведен обучающий эксперимент, в рамках которого было проведено 10 уроков трудового обучения в соответствии с календарно-тематическим планом образовательного учреждения, направленных на развитие связной устной диалогической речи.

По окончании обучающего эксперимента был проведен контрольный эксперимент, в ходе которого была проведена оценка эффективности проведенной коррекционной работы. Проанализировав результаты контрольных измерений, можно сделать вывод о том, что в рамках обучающего эксперимента нам удалось повысить уровень сформированности связной диалогической речи у младших школьников с дизартрией. Так к концу эксперимента учащиеся стали в большей степени пользоваться распространенными предложениями при ответе на вопросы, снизилось количество аграмматичных предложений и нарушений причинно-следственных связей.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Теоретическое исследование проблемы формирования навыков программирования связного высказывания у младших школьников с дизартрией на уроках ручного труда позволило изучить онтогенез становления связного высказывания у детей в норме, выявить психолого-педагогические особенности детей с дизартрией, а также рассмотреть особенности формирования связного высказывания у младших школьников с дизартрией.

Сведения, полученные в ходе анализа специальной литературы, свидетельствуют о том, что дети с дизартрией не могут спонтанно выйти на онтогенетический путь развития связной речи и моторных функций, свойственный нормально развивающимся детям, т.к. их развитие протекает на фоне нарушения деятельности центральной нервной системы.

С целью изучения особенностей развития фонетических и фонематических процессов, мелкой моторики и навыков программирования связного высказывания у младших школьников с дизартрией, был проведен констатирующий эксперимент, который проходил на базе Государственного казенного общеобразовательного учреждения Свердловской области «Екатеринбургская школа-интернат № 6, реализующая адаптивные основные общеобразовательные программы» г. Екатеринбурга. В исследовании участвовали 10 детей в возрасте 8-9 лет.

В результате эксперимента удалось выяснить, что у всех испытуемых наблюдаются отклонения в развитии моторной сферы, фонетической стороны речи и функций фонематического слуха, а также недоразвитие диалогической и монологической связной речи. В ходе эксперимента были подтверждены диагнозы испытуемых: общее недоразвитие речи 3 уровня у ребенка с дизартрией. Это подтверждают данные, изложенные во второй главе работы. Также в рамках констатирующего эксперимента нам удалось выявить необходимость коррекционной работы по формированию связной

речи у данной группы детей. Нами был составлен индивидуальный план коррекционной работы для каждого ребенка.

На основе данных, полученных в ходе констатирующего эксперимента, и опираясь на основные принципы коррекционно-развивающего обучения и индивидуальные коррекционные планы, нами была составлена система работы по формированию связной устной диалогической речи у младших школьников с дизартрией на уроках ручного труда. Данная система была реализована в ходе обучающего эксперимента.

Для оценки эффективности проведенных коррекционных мероприятий был произведен контрольный эксперимент, в рамках которого проводился сопоставительный анализ данных, полученных в ходе констатирующего и контрольного экспериментов. На основании результатов можно сделать вывод о том, что проведенная нами коррекционная работа по формированию связной диалогической речи была эффективной, так как у испытуемых наблюдалась положительная динамика.

Таким образом, мы выяснили, что на уроках ручного труда могут быть созданы благоприятные условия для развития связной речи учащихся.

Итогом работы явилось обобщение теоретического и практического содержания особенностей формирования связного высказывания у младших школьников с дизартрией на уроках ручного труда. В ходе работы поставленная цель была достигнута, задачи исследования решены.

Результаты проведенного исследования могут быть использованы для совершенствования программы по развитию связной речи на занятиях по трудовому обучению.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алмазова, А. А. Русский язык в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи [Текст] : учеб. пособие для студентов сред. спец. и высш. учеб. заведений, обучающихся по специальности «Логопедия» / под ред. А. А. Алмазовой, В. И. Селиверстова. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2010. – 374 с.
2. Архипова, Е. Ф. Стертая дизартрия у детей [Текст] / Е. Ф. Архипова. – М. : АСТ, 2007. – 320 с.
3. Базжина, Т. В. Диалог на начальном этапе языкового развития [Текст] / Т. В. Базжина // Детская речь : Лингвистический аспект : Межвуз. сб. науч. трудов / ред. С. Н. Цейтлин. – СПб. , 1992. – С. 57-66.
4. Бардединов, Х. К. Дидактические особенности урока в системе коррекционно-развивающего обучения : методические рекомендации для учителей начальных классов общеобразовательных школ [Текст] : методическое пособие / Х. К. Бардединов, М. С. Соколова. – Иркутск : Изд-во Иркутс. ин-та повыш. квалиф. раб-в образ-я, 2014. – 84 с.
5. Беккер, К. П. Логопедия [Текст] : учебник для студентов высших проф. учреждений / К. П. Беккер, М. А. Совак. – М. : Медицина, 1981. – 288 с.
6. Бендас, Т. В. Гендерная психология [Текст] / Т. В. Бендас. – СПб. : Питер, 2006. – 431 с.
7. Белякова, Л. И. Логопедия. Дизартрия [Текст] / Л. И. Белякова, Н. Н. Волоскова. – М. : Гуманитар. изд. Центр ВЛАДОС, 2009. – 287 с.
8. Волкова, Г. Л. Психолого-логопедическое исследование детей с нарушениями речи [Текст] / Г. Л. Волкова. – СПб. : Книгоиздательство «Сайма», 1993. – 95 с.
9. Волкова, Л. С. Логопедия [Текст] : учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений / под ред. Л. С. Волковой. – 5-е изд., перераб. и доп. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006. – 703 с.

10. Волосовец, Т. В. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников [Текст] : учебно-методическое пособие / Т. В. Волосовец. – М. : НИИ Школьных технологий, 2008. – 224 с.
11. Воронкова, В. В. Обучение и воспитание детей во вспомогательной школе [Текст] : пособие для учителей и студентов дефектолог. ф-тов пед. ин-тов / под ред. В. В. Воронковой. – М. : Школа-Пресс, 1994. – 416 с.
12. Выготский, Л. С. Основы дефектологии [Текст] / Л. С. Выготский. – СПб. : Лань, 2003. – 654 с.
13. Выготский, Л. С. Мышление и речь [Текст] / Л. С. Выготский. – 5-е изд. испр. – М. : Изд-во "Лабиринт", 1999. – 352 с.
14. Выготский, Л. С. Психология развития ребенка [Текст] / Л. С. Выготский. – М. : Изд-во Смысл ; Изд-во Эксмо, 2004. – 512 с.
15. Глухов, В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием [Текст] / В. П. Глухов. – М. : АРКТИ, 2002. – 144 с.
16. Глухов, В. П. Психолингвистика. Теория речевой деятельности [Текст] / В. П. Глухов, В. А. Ковшиков. – М. : Изд-во : АСТ, 2007. – 318 с.
17. Давыдова, М. А. Поурочные разработки по технологии. 2 класс [Текст] / М. А. Давыдова. – М. : Вако, 2008. – 92 с.
18. Ефименкова, Л. Н. Формирование речи у дошкольников [Текст] / Л. Н. Ефименкова. – М. : Нац. книжный центр, 2015. – 176 с.
19. Жидкина, Т. С. Методика преподавания ручного труда в младших классах коррекционной школы VIII вида [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Т. С. Жидкина, Н. Н. Кузьмина. – М. : Издат. центр «Академия», 2005. – 192 с.
20. Ивошкунене, Р. В. Развитие речи на уроках ручного труда в подготовительном классе I отделения специальной школы для детей с тяжелыми нарушениями речи [Текст] / Р. В. Ивошкунене // Дефектология. – 1975. – № 1. – С. 61-66.

21. Иншакова, О. Б. Альбом для логопеда [Текст] / О. Б. Иншакова. – М. : ВЛАДОС, 1998. – 279 с.
22. Константинов, Н. А. История педагогики [Текст] : учебник для студентов пед. ин-тов / Н. А. Константинов, Е. Н. Медынский, М. Ф. Шабаева. – 5-е изд., доп. и перераб. – М. : Просвещение, 1982. – 447 с.
23. Кукушин, В. С. Специальная педагогика [Текст] : учебное пособие для студентов педагогических вузов / В. С. Кукушин. – М. : НОУ ВПО «МПСУ», 2014. – 552 с.
24. Лалаева, Р. И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей [Текст] / Р. И. Лалаева. – М. : Просвещение, 2004. – 236 с.
25. Левина, Р. Е. Основы теории и практики логопедии [Текст] : учебное пособие / Р. Е. Левина. – М. : Альянс, 2013. – 367 с.
26. Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность [Текст] / А. А. Леонтьев. – М. : Просвещение, 1969. – 214 с.
27. Лишин, О. В. Педагогическая психология воспитания [Текст] : учебное пособие для школьных психологов и педагогов / О. В. Лишин ; под ред. Д. И. Фельдштейна. – М. : Ин-т практ. психол., 1997. - 256 с.
28. Лурия, А. Р. Язык и сознание [Текст] / А. Р. Лурия ; под редакцией Е. Д. Хомской. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1979. – 320 с.
29. Марченко, А. В. Настольная книга учителя технологии [Текст] : метод. пособие / А. В. Марченко. – М. : АСТ : Астрель, 2005. – 165 с.
30. Мастюкова, Е. М. Ребенок с отклонениями в развитии [Текст] : Ранняя диагностика и коррекция / Е. М. Мастюкова. – М. : Просвещение, 1992. – 95 с.
31. Мастюкова, Е. М. Нарушение речи у детей с церебральным параличом [Текст] : кн. для логопеда / Е. М. Мастюкова, М. В. Ипполитова. – М. : Просвещение, 1985. – 170 с.
32. Николаенко, Н. Н. Методические рекомендации по проведению уроков трудового обучения в начальных классах [Текст] / под

ред. Н. Н. Николаенко, С. Н. Худоярова, Т. Н. Николаенко. – М. : ЦГЛ ; Ставрополь : Сервисшкола, 2005. – 304 с.

33. Подласый, И. П. Педагогика начальной школы [Текст] / И. П. Подласый. – М. : Владос, 2008. – 463 с.

34. Роговцева, Н. И. Технология [Текст] : методическое пособие с поурочными разработками. 2 класс / Н. И. Роговцева, Н. В. Шипилова, С. В. Анащенкова. – М. : Просвещение, 2014. – 256 с.

35. Роговцева, Н. И. Технология. 2 класс [Текст] : учебник для общеобразоват. учреждений с приложением на электронном носителе / Н. И. Роговцева, Н. В. Богданова, Н. В. Добромыслова. – М. : Просвещение, 2012. – 96 с.

36. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Издательство «Питер», 2000. – 340 с.

37. Селиверстов, В. И. Понятийно-терминологический словарь логопеда [Текст] / В. И. Селиверстов. – М. : Владос, 1997. – 400 с.

38. Сохин, Ф. А. Развитие речи детей дошкольного возраста [Текст] : пособие для воспитателя дет. сада. / Ф. А. Сохин. – 2-е изд., испр. – М. : Просвещение, 1979. – 223 с.

39. Трубникова, Н. М. Логопедические технологии обследования речи [Текст] : учебно-методическое пособие / Н. М. Трубникова. – Екатеринбург. : Урал. гос. пед. ун-т, 2005. – 192 с.

40. Филичева, Т. Б. Основы логопедии [Текст] : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – М. : Просвещение, 1989. – 223 с.

41. Филичева, Т. Б. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада [Текст] / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – М. : Просвещение, 1991. – 196 с.

42. Эльконин, Д. Б. Развитие речи в дошкольном возрасте [Текст] : изобр. псих.труды / Д. Б. Эльконин. – М. : Просвещение, 1989. – 224 с